

Министерство по делам культуры и спорта Республики Узбекистан
Ташкентский Государственный институт культуры им. А. Кадыри
Кафедра «Педагогика и психология»

ВОЗРАСТНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
(учебное пособие)

Ташкент – 2006 г.

Составители: Юлдашева М. Б., старший преподаватель;
Рудкина Т. В. преподаватель кафедры «Педагогика и психология»
Рецензенты: Каланов К. К., кандидат социологических наук
Тугова Н.Х., кандидат педагогических наук, доцент
Ответственный редактор: Алимов А.М. старший преподаватель

Утверждено на Научном Совете ТашГИК от 27 февраля 2006 г. (Протокол № 2)

Предисловие

Государство поставило перед нами задачу воспитать здоровое, гармонично-развитое, грамотное поколение с обретением Узбекистаном независимости, продвижением по пути строительства открытого демократического государства с развитой рыночной экономикой и формированием гражданского общества. Каждое общество по праву гордится преданными своей земле и Родине, храбрыми, мужественными, высококвалифицированными и обладающими высокой нравственностью людьми. Это богатство и является источником могущества, потенциальных возможностей любого Государства.

Возрастная педагогика и психология – одна из важнейших учебных дисциплин психолого-педагогического цикла. Вместе с тем возрастная педагогика и психология в настоящее время – интенсивно развивающаяся и перспективная отрасль психологической науки, как у нас, так и за рубежом. Ветвями возрастной психологии являются детская психология, психология младшего школьника, психология подростка, психология ранней юности, психология взрослого человека, геронтопсихология. Возрастная педагогика и психология образуют нерасторжимое единство: ребенка рассматривают в процессе обучения и воспитания, в то же время обучение и воспитание не могут быть рассмотрены сами по себе, вне объекта обучения и воспитания, т.е. ребенка. Это обстоятельство делает условными границы изложения проблем возрастной педагогической и психологии.

Ташкентский Государственный институт Культуры им. А.Кадыри Тематический план

Курса *Возрастная педагогика и психология*

№ п/п	Лекционная тематика	К-во Лекц. часов	К-во Сем. часов	Практич. Занятия	Самост. Работа
1.	Мыслители Востока и их труды в возрастной педагогике и психологии.	4		4	6
2.	Исторический подход к возникновению возрастной педагогике и психологии как науки	2			2
3.	Предмет и задачи возрастной педагогике и психологии.	2	2		2
4.	Современная возрастная педагогика и психология.	2		2	2
5.	Психическое развитие и обучение.	2	2	2	2
6.	Психологические особенности дошкольного возраста.	2	2	2	4
7.	Психическое развитие в младшем школьном возрасте.	2	2	2	4
8.	Психолого-педагогические особенности подросткового возраста.	4	2	2	3
9.	Психология юности. Юность как социально-психологическое явление.	4	2	2	3
10.	Сущность и психологические основы научения.	2	2	2	3
11.	Психология основных типов обучения.	2	2	2	3
12.	Психология воспитания.	4	2	2	3
13.	Психология личности педагога.	2	2	4	2
14.	Понятийный аппарат возрастной педагогике и психологии	2		4	4
	ИТОГО	36	20	30	43

ТЕМА: «МЫСЛИТЕЛИ ВОСТОКА И ИХ ТРУДЫ В ВОЗРАСТНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ».

ПЛАН.

1. История педагогической мысли Узбекистана.
2. Выдающиеся мыслители Востока в области педагогики: Аль-Хорезми, Абу Али Ибн Сина, Абу Наср Фараби.

1. Развитие любой отрасли научного знания в значительной степени зависит от того, насколько оно обогащено опытом прошлого. Это утверждение имеет особый смысл по отношению к педагогике, ибо данная отрасль человеческого знания не только использует этот опыт в целях саморазвития, но и функционирует в обществе в связи с необходимостью передачи социального опыта подрастающим поколениям.

Узбекская культура в целом, в том числе педагогическая теория и практика, имеет исторические корни, уходящие в глубь веков. Педагогическая мысль на протяжении длительного времени вбирала в себя и отражала глубинную сущность общественных процессов, характерных для того или иного исторического этапа, и так или иначе реагировала на них.

Свидетельства прошлого указывают, что уже с середины 1 тыс. до н. э. у племен, обитавших в Мавераннахре – Междуречье Амударьи и Сырдарьи, значительная часть которого сейчас занята Узбекистаном, произошло разложение родового строя и образование крупных рабовладельческих государств. Обилие тепла, плодородные земли способствовали развитию земледелия, основанного на орошении. Эти государства: Согдиана, Бактрия, Хорезм, Маргиана – имели широкие связи с народами, жившими на соседних территориях: на севере – тюркоязычными кочевниками-скотоводами, на юге – с ираноязычными оседлыми земледельцами, а также с народами других стран Востока.

Уже в это время появляются первые произведения, в которых нашла отражение педагогическая мысль. Это «Авеста» - крупный философско-религиозный памятник древнего Ирана и Средней Азии, а также образцы устного народного творчества: «Алпомыш», «Кёр-оглы» и другие. Все эти источники отражают взгляды на воспитание, свойственные классовому обществу. Отчетливо в них прослеживаются две морали: угнетателей и угнетенных, а также свободолюбивые патриотические мотивы. Последние связаны с тем, что процесс образования народностей Средней Азии тормозили непрерывные нашествия тюркоязычных племен с севера, которые приносили немалый урон хозяйству и культуре.

Средняя Азия, находясь на древних караванных дорогах – великом «шелковом пути» между Китаем, Византией, Индией и северными народами, имело к этому времени хорошо развитое сельскохозяйственное производство, многоотраслевое ремесло, богатую духовную культуру. Вот почему после включения в состав арабского халифата она стала играть заметную роль в его экономической и культурной жизни.

Положительные сдвиги в социально-экономической жизни общества повлияли и на рост духовной культуры. Во второй половине VIII – начале IX в. широкое распространение получают светские знания, вызванные к жизни хозяйственной практикой людей. Заметно растет влияние индийской, иранской, греческой научной мысли. Однако развитие науки происходит в острой борьбе с догмами исламской религии. Эта борьба нашла отражение в первых попытках классификации наук, предпринятых известными учеными того времени: аль-Хорезми, Кинди, аль-Фараби и др. В трактатах перечисляются и классифицируются отрасли знаний в зависимости от их принадлежности к арабским и «неарабским» наукам. К арабской (шариатской) группе наук относились: мусульманское право (калам), арабская грамматика, теория поэзии – метрика, история пророков. Во вторую группу входили науки, соответствующие классификации, принятой в

древнегреческой философии, в частности Аристотеля: естественно – математические и философские.

В условиях существования многонационального государства большое распространение получила переводческая деятельность. Благодаря этому стали известны труды многих ученых, и в особенности ученых Древней Греции: Аристотеля, Платона и др. В это время было переведено с персидского языка известное на Востоке художественно-дидактическое произведение «Шехерезада и Парвиз».

Это направление общественной мысли не могло полностью подчинить своему влиянию ее прогрессивные направления, существование которых было обусловлено реальными процессами социально-экономического развития. Проблемы управления огромным государством вынудили халифов открыть путь к светскому знанию и наукам. Вот почему наиболее образованные из них, в частности аль-Мамун, открыл при своем дворе в Багдаде «Дом мудрости» - Академию наук тогдашнего Востока. В «Доме мудрости» собрались многие выдающиеся ученые Среднего Востока. Среди них заметное место принадлежало выходцам из Средней Азии. Возглавлял академию крупнейший ученый-энциклопедист аль-Хорезми, уроженец Хивы. В IX в. в ней также работали Фергани, Хабаши аль-Хасиб, Абу аль-Балхи и др.

Успехи в развитии светского знания вызывали активное сопротивление со стороны реакционного духовенства. В IX в. в связи с необходимостью борьбы против свободолюбия и укрепления основ ислама возникло мусульманское догматическое богословие – калам. Калам стал составной частью так называемых наук об исламе и со временем преобразовался в составную часть мусульманской идеологической системы. Представители этого течения стали называть себя мутакаллимами.

В ответ на это течение в духовной жизни общества возникло оппозиционное направление – мутазилизм (отделившиеся). Они широко использовали научные достижения своего времени.

Мутазилиты явились основоположниками учений, опирающихся на признание приоритета в науке рационалистического мышления. Одной из их заслуг было то, что рядом с чувственным познанием они ставили познание разума. В их научных концепциях рассматривались проблемы морали, нравственности. Так, например, назначение разума они видели в его способности отличать добро от зла, справедливое от несправедливого. Существенной чертой их учений было утверждение, что человек от природы свободен. Это направление научной мысли носило прогрессивный характер, способствовало духовному развитию общества.

Прибегая к общей оценке развития культуры на территории Средней Азии этого периода, можно отметить, что, формируясь в общем русле культуры мусульманского Востока, педагогическая мысль испытала на себе характерные приметы времени. Идея о двух видах истин и знаний составляла основу взглядов на обучение и воспитание. Именно с этого периода начинается становление идеалистических и материалистических воззрений не только в философии, но и в педагогической мысли.

О сложном и противоречивом пути становления этих двух начал в педагогических воззрениях свидетельствуют научные труды аль-Хорезми, Фараби, Ибн Сины и др. Так, например, аль-Хорезми обосновал необходимость точного знания для духовного развития общества, подчеркивал огромную пользу научного знания и решения практических задач. Фараби, Ибн Сина, обобщая достижения естественных и точных наук своего времени и развивая идеи Аристотеля, создали цельное учение о познании, общественной жизни, о роли обучения и воспитания в духовном развитии человека.

В произведениях Ибн Сины, а также других прогрессивных мыслителей Среднего Востока, содержатся важные мысли о роли и значении социальной среды в воспитании человека. Признавая ее ведущую роль, они, однако, не отрицали значения и индивидуальных задатков в процессе формирования личности. Исходя из своих

философских позиций, большое внимание они уделяли проблемам интеллектуального и нравственного воспитания, логики и этики.

Рационалистический подход в познании окружающего мира усилил внимание к логико-гносеологическим проблемам познания. Благодаря обширным медицинским исследованиям Закирия ар-Рази, Ибн Сины, Джурджани был накоплен обширный материал, позволявший раскрыть особенности познавательных-психических свойств человека. Пять известных видов ощущений, свойственных человеку, рассматривались как первичные источники знаний о внешних объектах. Можно также считать правильной данную ими общую характеристику таких психических процессов, как представление, память, воображение, эмоции. Все крупнейшие философы средневековья единодушны в том, что познавательные процессы не ограничиваются чувственным познанием и что оно является первоначальным этапом окружающего мира.

Упадок экономической жизни, усиление феодальных междоусобиц привели к возрастанию роли религии, проникновение ее в различные сферы духовной жизни. В этот период большое распространение получает суфизм – средневековая мистика, - возникший еще в IX-X вв., в центре арабского халифата. В XII – XIII вв. он превратился в наиболее мощное идейное течение наряду с догматическим исламом. Первоначально суфизм содержал прогрессивные элементы, отражавшие интересы народа, однако в последующие годы он постепенно свелся к религиозному мистицизму и полностью служил интересам господствующего духовенства. Но суфизм, выдвинувший мистический путь постижения истины, допускал и разные отклонения от мусульманских догматов, поэтому представители суфийских учений часто подвергались преследованиям, гонениям и часто публичной казни.

С освобождением в XIV – XV вв. от монгольского ига и возникновение самостоятельного феодального государства на территории Средней Азии наблюдается известный подъем.

В это время Средняя Азия дала миру выдающихся ученых, писателей, художников, общественных деятелей: Руми, Улугбек, Кушчи, Лутфи, Джами, Навои и др. В XV в. Средней Азии возникает ряд учреждений культуры, в частности медресе Улугбека в Самарканде. В это время Самарканд становится центром естественно-математических знаний.

Идейным источником социальных учений этого периода явилась теория Фараби о естественном происхождении общества, которая во многом отличалась от господствовавшей тогда религиозно-мистической трактовки.

Прогрессивные мыслители Джами, Навои, Давани, Ширази и др. развили и обогатили ее новыми идеями, трактуя эту проблему в иных исторических условиях.

Таким образом, прогрессивные мыслители Средней Азии и Ирана, жившие в XIV – XV вв. боролись против реакционной морали, считая человека свободным от природы, признавая ведущую роль воспитания в формировании личности, понимая важную роль семьи и коллектива в воспитании человека.

Несмотря на то, что взгляды эти имели утопический характер, все же они являлись важным шагом вперед в развитии общественно-политической мысли.

Характерной чертой развития образования в это время было то, что господствующие классы в целях упрочнения своей власти его монополизировали, постоянно увеличивая число религиозных школ.

Дети трудящихся обучались в религиозных школах – корихонах. Взрослое население усиленно втягивалось в посещение мечети, «святых» мест. Корихоны, мактабы, медресе открывались в это время при мечетях, кладбищах или в домах частных лиц. Обучение в мактабах было платным. Расходы по содержанию школы и жалование учителям за счет родителей, дети которых учились в школе. Дети должны были сидеть в школе на жесткой циновке или специальной подстилке. В целом весь процесс обучения был подчинен традиционным феодально - религиозным установкам.

Учитель начинал занятия с вводного урока, на котором разъяснял школьные порядки и некоторые начала религиозной морали. Потом он вручал ученику доску, на которой были записаны 32 буквы арабского алфавита. Ученик в течение одного года или двух лет механически заучивал буквы арабского алфавита, затем переходил к изучению «абджеда», «ховваза», после чего принимался за «Хафтияк». Ученик, начиная новую суру (рассказ) «Хафтияка», приносил учителю «освободительную мзду». Эти подношения в виде пищи, одежды, хлеба, денег преподносились учителю при изучении новых глав Корана и др. книг. После изучения «Хафтияка» приступали к полному изучению Корана, написанного на древнем арабском языке.

Следующей книгой была «Чохор китоб», написанная на персидском языке в стихотворной форме: молитвы, посты, путешествия в святые места, ад, рай и т.д. Одновременно с «Чохор китоб» также читали книгу «Суфи Аллаер». Она написана на узбекском языке в стихах, и каждая ее газель представляет собой восхваление религии. Потом приступали к чтению газелей Навои и т. д. Учителя обучали детей в основном по книгам, написанным на персидском и арабском языках, не утруждая себя переводом. В результате, проучившись 10 лет, ученики не могли понять содержание изучаемых книг.

Медресе – религиозные школы высшего типа, открывали их чаще всего богачи, крупные землевладельцы и др. Основатели этих школ устанавливали для учащихся вакуфы. Ими же назначался один из своих родственников – заведующий – мутавали медресе, который сдавал в аренду приписанное медресе вакуфное имущество и распределял доходы среди работников медресе. В медресе поступали окончившие школу юноши. Принятый в число официальных учеников мулавачча брал уроки у ахунда, улема, муфтия и мударрисов. При медресе были одна аудитория и одна мечеть. Занятия начинались с утренней молитвы и тянулись до вечерней. В каждом медресе учащиеся делились на несколько групп. Эти группы назывались общинами кори. В каждой общине кори было 7 человек, которые имели одинаковое образование. Среди них выделялся кори, который был главой общины. В аудитории кори сидел среди учеников, читал книгу и разъяснял ее содержание. Если он не был в состоянии ее разъяснить, начиналась дискуссия. Ученики изучали вопросы семейного развода, наследования, коммерции и др. Учились логической речи, дискуссии. В целом же образование того времени в учебных заведениях носило схоластический и догматический характер.

В феодальном Туркестане женщины были лишены права на образование и только немногие из них, в основном из обеспеченных слоев общества, могли поступить в религиозные школы. Педагогами в этих школах были жены учителей или ишанов, и не все из них были грамотными. Женские школы не имели своего помещения, обычно открывались в домах, где жили учительницы. Согласно шариату, категорически запрещалось совместное обучение лиц обоего пола. Однако для детей баев, ишанов допускались исключения. Мальчики шести-семи лет и до двенадцати лет, в крайнем случае до 13 лет, учились вместе с девочками.

Мактаб, медресе и корихона не планировали свои занятия, не было также и твердого распорядка в их организации. Несмотря на то, что занятия велись на арабском языке и фарси, и содержание обучения носило религиозный характер, эти школы в определенной мере способствовали распространению грамотности. Среди учителей, хотя и не часто, все-таки были довольно образованные, знавшие произведения выдающихся поэтов, писателей и мыслителей не только Востока, но и Запада.

Присоединение Средней Азии к России во второй половине XIX в. способствовало становлению гуманистических традиций возрожденческой культуры, послужило основой для формирования просветительской идеологии, представителями которой стали Даниш, Фуркат, Муками, Аваз Отар, Анбар атын. В это время был положен конец завоеваниям иранских, арабских, афганских, турецких феодалов. Положительные изменения происходят и в области культуры и просвещения, несмотря на то, что царское правительство, в силу своих колониальных интересов стремилось сохранить

патриархальные пережитки, религиозное мировоззрение, что, безусловно, тормозило развитие национальной культуры. Однако, царское самодержавие было бессильно остановить сближение соседних народов.

Передовая русская интеллигенция – прогрессивно настроенные учителя, ученые, врачи – сыграла видную роль в развитии образования в Туркестане. В городах открывались библиотеки, народные читальни. В 1870 г. из частных библиотек нескольких русских ученых и подарков научных учреждений Петербурга и Москвы была создана Туркестанская публичная библиотека. Появление газет, журналов, книгопечатание способствовало формированию национальной культуры в Узбекистане.

АЛЬ-ХОРЕЗМИ МУХАММАД ИБН МУСА (783-850)

Сведений о жизни и деятельности аль-Хорезми сохранилось очень мало. Наиболее ранние по времени сведения о нем содержатся в библиографическом справочнике «Фихрист» арабоязычного автора X в. Ибн ан-Надима. Он пишет: «Аль-Хорезми. Имя его – Мухаммад ибн Муса, а происхождение из Хорезма. Он был поставлен лично ведать «сокровищницей мудрости» при аль-Мамуне и принадлежал к числу знатоков астрономии...» ему принадлежат следующие книги: «Зидж» в двух редакциях, «Книга о солнечных часах», «Книга о действиях с астролябиями», «Книга о построении астролябии», «Книга истории».

Аль-Хорезми сложился как ученый у себя на родине, в Хорезме, и, по-видимому, вначале IX в. был уже довольно заметным ученым. Вскоре он переезжает в Мерв (территория, прилегающая к г. Мары в Туркменистане), столицу наместничества восточных провинций халифата, служит при дворе аль-Мамуна – будущего халифа. В 819 г. аль-Мамун, став халифом, переезжает в столицу Багдад. Вместе с собой он увозит и ученых, работавших в Мерве. Ведущим среди них был аль-Хорезми, под непосредственным руководством которого велись исследования в области астрономии, математики, географии и др. наук.

Почти все сочинения аль-Хорезми были первыми в отраслях наук, которым они посвящены.

Во многих случаях аль-Хорезми обращается к читателю как к учащемуся со словами «если ты хочешь узнать... делай так». В частности, такой прием аль-Хорезми использует в сочинениях: «Краткая книга об исчислении алгебры и алмукабалы», «Книга об индийском счете», «Книга о действиях с астролябиями» и «Зидж». Отчетливо выраженное дидактическое начало многих работ аль-Хорезми дает основание считать, что это одна из самых ранних педагогических работ средневековья.

АБУ АЛИ ИБН СИНА (АВИЦЕННА) (980-1037)

Занятия по медицине требовали от Ибн Сины быть внимательным к больным, вести наблюдения за ними, серьезно изучать анатомию и физиологию, нервные центры в человеке. Он лечил больных и в то же время внимательно следил за их психикой, за тем, как больной разговаривает, чем он интересуется.

Интерес Ибн Сины к психологии больных не был узко врачебным. Он связывал его с вопросами обучения и воспитания. Корни интереса Ибн Сины к психологии восходят к одному из коренных вопросов философии, к вопросу о единстве тела и души. Как известно, в вопросе о связи между душой и телом, психикой и организмом Ибн Сина находился под влиянием Аристотеля. Поэтому как и во многих других философских и психологических вопросах Ибн Сина колебался между материализмом и идеализмом.

Как материалист, он давал объективно правильные объяснения различным процессам, происходящим в организме человека. Так, например, биологические процессы, протекающие в живых организмах, он объяснял особенностями строения их материи.

А как идеалист Ибн Сина свой трактат по психологии начинает с рассуждения о том, существует ли данный объект или нет, он связывал душу с мировой душой.

Если тело, по мнению Ибн Сины, движется, то есть в этом какая-либо внешняя или внутренняя причина. Точно также движение человека должно иметь свою причину. Одной из таких причин приводящих к действию человека, Ибн Сина считал «душевную силу». «Человек состоит из двух субстанций: души и тела. Тело со всеми своими органами по отношению к душе является как бы инструментом, которым душа пользуется для различного рода своей деятельности».

Изучая взаимодействие между психической деятельностью и здоровьем человека, он не ограничивался только отвлеченными рассуждениями, а опирался на данные опытов, которые проводил с людьми и животными. Для доказательства взглядов о влиянии «души» на тело, о тесной взаимосвязи между состоянием психики и физиологическими процессами, о влиянии внешней среды на организм, был произведен опыт с овцами.

Ибн Сина поместил двух овец в разные места и кормил одной и той же пищей, взвешивая корм на весах, чтобы каждой овце давать поровну. Одна овца находилась неподалеку от привязанного волка, который постоянно выл и рычал, другая - в спокойном месте. Овца, помещенная по соседству с волком, худела и чахла {в отличие от другой овцы, находившейся в спокойной обстановке), несмотря на то, что ей увеличивали рацион.

Психологическую сторону этого процесса Ибн Сина объяснял следующим образом: « Форма воспринимается одновременно и внутренним чувством и внешним; только сначала она воспринимается внешним чувством, которое затем передает ее внутреннему чувству, как, например, когда овца воспринимает форму волка то есть его очертания, внешний вид и цвет; форма волка воспринимается внутренним чувством овцы, только вначале она воспринимается ее внешним чувством. Затем идею, заставляющую ее бояться волка и бежать от него».

Все существующие в природе тела состоят из не отдельных и в то же время разных по форме элементов, которые Ибн Сина называл органами. Эти элементарные тела, по его мнению, являются первоначальными составными частями: растения, животного и человека.

Ибн Сина признавал три вида «душевных сил»: растительные, животные и человеческие. Растительные силы состоят главным образом из способностей к питанию, росту, размножению; животные душевные силы – из способностей к произвольному движению, чувству.

Вслед за Аристотелем Ибн Сина утверждал, что психика свойственна только животным и человеку. И в то же время он говорил, что психика у животного инстинктивна; разумная, логическая сила присуща только человеку. «Инстинкт - это та сила, говорил Ибн Сина, которая определяет в животном не логически, что волк есть враг, что: дорог тот, кто заботится, о корме - друг, и от него не бегут». А человеку присуща логическая сила. Мозг является мыслящим органом человека, он « ... воспринимает, сохраняет ощущаемые образы, распоряжается образами, хранящимися в воображении». Этот процесс осуществляется через нервы, которые соединяют ощущения движения между органами.

Ибн Сина хорошо понимал, что основной функцией нервов является осуществление связи между мозгом и органами чувств и движения, так как посредством нервов воспринимается внешняя материальная реальность и осуществляются «волевые» движения. «Полезность нервов двоякая; одна присуща им по существу, другая - побочно. Полезность по существу состоит в том, что мозг передает при посредстве нервов

ощущения и движения другим органам, а к полезности, присущей нерву побочно, относится, например, усиление мяса и придание крепости телу».

Изучая строение нервной системы, Ибн Сина писал: «Местом начала нервов, по общеизвестному представлению, является головной мозг, а место, где кончается их разветвление,— это внешняя сторона кожи. Дело в том, что кожу пронизывают тонкие нити и в ней расходятся нервы от близлежащих органов».

По мнению Ибн Сины, у животного и человека, в отличие от растений, существуют способности к чувству, восприятию воздействия раздражителей, к «волевому» движению. Эти способности он называл производением душевных сил.

Разумная душа или, как ее Ибн Сина называл, «проницательная», в свою очередь, разделяется на три силы: на двигательную, приводящую в движение тело посредством духа (которая из головного мозга рассеивается по нервам); на общую силу, вызывающую к деятельности зрение, слух, осязание, вкус и обоняние и на силу разума. В нее входят: фантазия, память и мышление.

Ибн Сина пытался раскрыть и механизмы внутренних чувствительных сил. Он считал, что имеется тесная связь между внешними чувствами и внутренними. Какие бы предметы, явления ни воспринимались внешним чувством они, затем передаются внутреннему чувству. Эти чувства имеют тесную связь между собою. Они не могут действовать оторвано друг от друга.

Умственные и психические особенности, по его наблюдениям, заключены в строении тела человека. «Если строение человека непропорционально, то он плох даже по уму, по рассудку. Как, например, человек с большим животом, короткими пальцами, с круглым лицом и огромным круглым черепом, или с маленьким черепом и мясистым лбом, лицом, шеей и ногами. так что лицо его похоже на полукруг. Если при этом у него еще и большие челюсти, то он очень безобразен. Если у человека круглая голова и лоб, а лицо очень длинное, шея толстая, а в глазах видна тупость - то он относится к числу людей, далеких от добра».

Ибн Сина не ограничивался только описанием психической деятельности человека и указанием на ее материальную основу. Зная, что психические расстройства человека приводят к душевным заболеваниям, он искал и находил способы их успешного излечения. Из сказанного следует, что в психологических воззрениях Ибн Сины содержится много рациональных и прогрессивных положений, оказавших положительное влияние на дальнейшее развитие психологии как науки.

АБУ НАСР ФАРАБИ (873-950)

В трудах ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока содержатся интересные высказывания по вопросам воспитания и обучения. Главная цель воспитания, по Фараби, состоит в том, чтобы подвести человека к истинному счастью через овладение добродетелью, состоявшей в совершенствовании добрых дел. Важнейшее значение Фараби придавал духовному воспитанию, подразумевая под ним прежде всего овладение научными знаниями. Знание, по утверждению Фараби, должно быть украшено хорошим поведением, а стремление человека к знанию подытоживается нравственностью, подобно тому, как плодом увенчивается все то, что произрастает из дерева.

При подготовке к занятиям науками и ремеслами и выработке нужных для этого положительных нравственных качеств необходимо в зависимости от конкретных условий и характера воспитываемого использовать два педагогических метода. Если воспитываемые сами проявляют желание к изучению науки и ремесла, то по отношению к ним следует применять «мягкий метод», направленный на усиление их влечения к познанию. Если же воспитываемые своевольны и непослушны, то к ним применяется «твердый метод».

В то же время Фараби предупреждал о негативных последствиях злоупотребления этой воспитательной системой. Все здесь зависит, считал он, от нравственного облика самого учителя-воспитателя. «Норма поведения преподавателя, писал Фараби, заключается в том, что он не должен проявлять ни излишней строгости, ни чрезмерного потворства, так как суровость восстанавливает обучающегося против наставника, а потворство приводит к неуважению его персоны». По Фараби одна из важнейших задач воспитания заключается в том, чтобы выработать способность к полезным и прекрасным действиям. Отсюда он делает вывод: «Искусства подразделяются на 2 категории, одни служат получению прекрасного, другие - полезного».

Фараби был убежден, что при формировании духовного облика человека решающие факторы – общественная среда, взаимоотношения людей в общественном объединении и человеческая воля.

Свыше 160 научных трудов было написано Фараби. Ещё при жизни ему присвоили высокий сан "аль Муаллим ас-саний" - "Второй учитель". В отличие от "первого" – Аристотеля, Фараби писал не только философские труды. В первой части его трудов излагались общие положения философии, закономерности появления и развития категорий наук - это "Слово о субстанции", "Книга о закономерностях", "О непрерывности движения мироздания" и др.

Во второй группе трудов: "О разуме старших", "О разуме малых", "Введение в логику", "Большая квинтэссенция логики", "Книга доказательств" и других – затрагиваются познавательные способности человека, формы знания, этапы и методы их постижения, проблемы логики.

Третья группа исследований: "Происхождение и классификация наук", "Слово о значении понятия философии", "Книга о том, что надо знать до изучения философии" и др. - посвящена самому предмету философии.

В работах о материи, пространственных и объемных связях - "Слово об объеме и количестве", "Краткое введение в геометрию пространства", "Большая книга музыки", "Слово о музыке", "Книга о ритме" и др. изучаются вопросы арифметики, геометрии, астрономии, механики и музыки.

Проблемы медицины, биологии, физики, химии и оптики содержатся в пятой группе трудов ученого: "Книга о методах физики", "Трактат об органах человека", "Слово об органах животных" и др.

"Слово о стихах и ритме", "Книга о словарях", "Об искусстве каллиграфии" и др. составляют шестую группу произведений, где речь идет о вопросах языкознания, поэзии, риторики и каллиграфии.

И, наконец, государственному и общественному устройству, юриспруденции, этике, педагогике посвящены такие произведения, как "Трактат о достижении счастья", "Книга о войне и мирной жизни" и др., которые можно объединить в седьмую группу. Если же к этому добавить, что Фараби писал стихи на разных языках, то вырисовывается портрет поистине гениального, энциклопедически образованного человека.

"Цель государства - счастье людей, а это возможно благодаря наукам и нравственности", - такими словами Фараби изложил свое видение счастья людей и назначения государства. Его классификация наук и методика разработок стали определяющими для многих поколений ученых, и не только Востока. Работы его переводились на многие языки и стали настольными книгами для десятков крупнейших ученых средневековой Азии и Европы.

ТЕМА: «Исторический подход к возникновению возрастной педагогики и психологии как науки».

ПЛАН.

1. Возрастная психология – отрасль психологической науки.

2. Предмет педагогической психологии – изучение психологических закономерностей обучения и воспитания.
3. Возникновение и начальное развитие возрастной и педагогической психологии.
4. Биогенетическое и социогенетическое направления в развитии возрастной и педагогической психологии.
5. Теория развития высших психических функций Л. С. Выготского.

1. Педагогическая психология, область психологии, занимающаяся разработкой психологических основ обучения и воспитания. Подобно психологии труда, инженерной, военной или клинической психологии, эту область иногда относят к прикладным отраслям психологии, целью которых является решение практических проблем. Вместе с тем она является полем как фундаментальных, как и прикладных исследований и использует педагогические учреждения в качестве психологической лаборатории. Педагогическую психологию преподают на психологических факультетах университетов. Предметом изучения выступают различные проявления поведения, связанные с процессами обучения и воспитания: психологические особенности ребенка на разных возрастных этапах; соотношение психического развития и обучения, особенно в отношении школьных предметов и занятий; проблема психического здоровья, включая и трудности социальной адаптации; взаимоотношения учеников в классе, школьных командах и группах; различия между детьми в способностях и школьной успеваемости, а также проблема измерения этих различий.

Считается, что **возрастная психология** – отрасль психологической науки. Предмет её исследования – **возрастная динамика психики человека, онтогенез психических процессов и психологических качеств личности развивающегося человека**. Ветвями возрастной психологии являются детская психология, психология младшего школьника, психология подростка, психология ранней юности, психология взрослого человека, геронтопсихология. Возрастная психология изучает возрастные особенности психических процессов, возрастные возможности усвоения знаний, ведущие факторы развития личности и т. д. Возрастная психология неразрывно связана с педагогической психологией.

2. **Педагогическая психология изучает психологические вопросы управления процессом обучения, исследует формирование познавательных процессов, отыскивает надежные критерии умственного развития и определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимся, а также взаимоотношения между учащимися**. Кроме того, педагогическая психология изучает вопросы, связанные с индивидуальным подходом к учащемуся.

Единство возрастной и педагогической психологии объясняется **общим объектом изучения – ребенком, подростком, юношей**. Они являются объектами возрастной психологии, если изучаются в плане динамики возрастного развития, и объектами педагогической психологии, если рассматривается как обучающийся и воспитуемый в процессе целенаправленных воздействий педагога. *Психология дошкольника, психология младшего школьника, подростка, психология юноши* – разделы возрастной психологии. *Психология обучения, психология воспитания, психология учителя* – разделы педагогической психологии. Раздел, посвященный проблемам обучения и развития, равно принадлежит возрастной и педагогической психологии. Возрастная и педагогическая психология образуют нерасторжимое единство: ребенка рассматривают в процессе обучения и воспитания, в то же время обучение и воспитание не могут быть рассмотрены сами по себе, вне объекта обучения и воспитания, т. е. ребенка. Это обстоятельство делает условными границы изложения проблем возрастной и педагогической психологии.

Сначала задача возрастной психологии заключалась в накоплении фактов и расположении их во временной последовательности. Этой задаче соответствовала стратегия наблюдения, которая привела к накоплению разнообразных фактов, которые необходимо было привести в систему, выделить этапы и стадии развития, чтобы затем выявить основные тенденции и общие закономерности самого процесса развития и, в конце концов, понять его причину.

3. Зарождение возрастной и педагогической психологии относится ко второй половине 19 столетия и связано с проникновением генетических идей в психологическую науку. Значительным вкладом в развивающуюся психолого-педагогическую мысль явились труды выдающегося педагога К. Д. Ушинского, и прежде всего, его работа «Человек как предмет воспитания». Считая, что педагог, стремящийся всесторонне воспитать человека, должен прежде узнать его во всех отношениях. К. Д. Ушинский писал, обращаясь к учителям и воспитателям: «Изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить». Серьезное влияние на развитие возрастной психологии имели эволюционные идеи Ч. Дарвина. Они привлекли внимание к проблеме источников психологического развития. Значение психической деятельности для рефлекторной сущности фактов, изучаемых психологией, подчеркивал и выдающийся ученый И. М. Сеченов.

Наряду с накоплением и обобщением эмпирического материала наблюдений за развитием психики ребенка и процессом его обучения, в педагогическую и детскую психологию начинает проникать экспериментальные исследования. Педагогам и психологам становилось очевидно, что экспериментальное исследование может дать объективную характеристику психического развития детей и подростков, обосновать научный подход к обучению и воспитанию. Однако, в конце 19 и в начале 20 столетия не были найдены специфические пути применения психологического эксперимента в педагогике. Значительные успехи эксперимента в общей психологии (открытие «психофизического закона» Вебером и Фехнером, исследования памяти Эббингаузом, разработка психофизиологии органов чувств Гельмгольцем, изучение ощущений и движений в физиологической психологии Вундта и т. д.) позволяли надеяться на использование его и в возрастной педагогической психологии. Казалось достаточным осуществить простой перенос открытых закономерностей в область педагогической и детской психологии. Предполагалось, что, зная законы психофизиологии или факты, относящиеся, например, к скорости и форме двигательных реакций, учителя обязательно поймут душевную жизнь ребенка и законы усвоения учебного материала. Это убеждение реализовано в «педагогической психологии» (1877) педагога и психолога П. Ф. Каптерева, в книге американского психолога У. Джемса «Беседы с учителями о психологии» (1902) и в других психолого-педагогических трудах того времени.

Однако вскоре наступило разочарование. Общая психология той эпохи могла дать лишь весьма скудный запас знаний, который можно было бы применять для нужд педагогики. Более того, некоторые данные, полученные психологами, могли даже ввести педагога в заблуждение. Например, исследования памяти Эббингаузом, строящиеся на запоминании бессмысленных слогов, приводили к выводам, которые во многом противоречили богатому опыту учителей, постоянно имевших дело с запоминанием осмысленного материала. В этом отношении весьма показательна история съездов по педагогической психологии. В 1906 г. в Петербурге был созван первый съезд по педагогической психологии. Представители педагогической психологии А. П. Нечаев, Н. Е. Румянцев и др. выступили с резкой критикой современной педагогической литературы. А. П. Нечаев подчеркивал, что её «пустословие» и «голословные утверждения» не могут служить прочным фундаментом для новой фактически обоснованной педагогики. С точки зрения А. П. Нечаева, все спорные вопросы дидактики и методики составляют область, доступную экспериментально-психологическому исследованию, т.е. такому

исследованию, которое допускает точную регистрацию явлений и математическую обработку результатов.

Однако, на поверку, эта точная регистрация явлений сводилась к умению проводить «ассоциативный эксперимент», т.е. к попыткам опереться на некоторые методы общей психологии.

Стремление связать педагогику с общей психологией и увидеть в этом новую педагогическую психологию оказалось безуспешным ещё и потому, что теоретические основы общей психологии, на которую пытался ориентироваться А. П. Нечаев, были идеалистическими по своему характеру. Несостоятельность педагогической психологии («экспериментальной педагогики», как она называлась с 1910 г.) стала для всех очевидной.

Важнейший вывод, который мог быть сделан в результате первых опытов построения педагогической психологии, заключался в том, что сближение психологии с педагогической практикой (а постановка этой задачи была безусловной заслугой А. П. Нечаева) возможно только на пути экспериментального исследования в самом процессе обучения и воспитания. Экспериментальные данные должны быть получены в самом психолого-педагогическом исследовании, а не привнесены в него извне. Для этой цели необходимо было найти правильные решения важнейших теоретических и методологических задач возрастной и педагогической психологии. При этом на первый план выступила проблема источников психического развития в его отношении к процессу обучения.

4. Проблема психического развития детей, источников и закономерностей этого развития всегда является центральной для возрастной и педагогической психологии. От её решения зависит определение путей обучения и воспитания, их важнейшие приёмы, подход к ребенку и понимание его специфических особенностей в сравнении с взрослым человеком.

В начале 20 столетия в области возрастной и педагогической психологии выявляются два течения, по-разному трактующие источники (факторы) психического развития детей. Эти направления отличались друг от друга тем, какой из факторов брался за основу развития ребенка: биологический или социальный. Конечно, это не значит, что представители одного направления полностью отрицали социальные влияния на ребенка, а представители другого – биологические предпосылки развития. Говоря о биогенетическом и социогенетическом направлениях, нельзя рассматривать эту классификацию как абсолютную: она лишь приблизительно выявляет преобладающие тенденции при построении концепции психического развития ребенка. Оба эти направления стали объектом критики психологии в начале 30-х гг.

Что характерно для биогенетического направления в трактовке психического развития у ребенка? Установка на «врожденные особенности» ребенка, тенденция к упрощенно-механическому пониманию поведения и развития ребенка. Для биологизаторов биологические и социальные факторы развития стоят как будто бы рядом, однако определяющим фактором является биологический, и прежде всего, наследственность. Качественные и количественные стороны развивающейся личности роковым образом определяются наследственностью, а среда, по мнению биологизаторов, только «регулятор», «проявитель», некий неизменный фактор, с которым взаимодействует пластичная наследственность, заключающая в себе множество возможностей.

Переоценку наследственных факторов психического развития, которое характерно для биологизаторов, наиболее полно выявляет следование так называемому биогенетическому закону в психологии. Биогенетический закон в психологии – это попытка перенести известный закон эволюции, сформулированный в 20 веке Геккелем (онтогенез есть сокращенное повторение филогенеза), в сферу возрастной психологии: подобно тому как человеческий зародыш за период своего внутриутробного существования повторяет все стадии развития от одноклеточного существа до человека,

так и дитя воспроизводит основные этапы человеческой истории. Под влиянием биологических сил стадии психического развития и формы поведения ребенка закономерно сменяют друг друга. Так выделяли пять периодов, которые якобы проходит ребенок: период дикости, период охоты, период пастушества, земледельческий период, торгово- промышленный период. В соответствии с этой периодизацией, ребенок, рождаясь дикарем, проходя последовательно через все этапы развития, на последнем неизбежно проявляет интерес к деньгам, торговле, обмену, т. е. вполне отвечает идеалам рыночной экономики.

В основу биогенетического закона в психологии, была, таким образом, положена идея спонтанности психического развития ребенка, независимо от воспитания, лишь как внешний фактор, способный либо затормозить, либо ускорить процесс выявления некоторых природных, наследственно обусловленных, психических качеств. Из биогенетического закона были сделаны реакционные педагогические выводы. Вмешательство в естественный ход развития ребенка рассматривалось как недопустимый произвол. Биогенетизм становился психологическим обоснованием педагогической теории «свободного воспитания».

Не менее ошибочным явилось и социогенетическое направление педагогической психологии. При кажущемся различии эти теории во многом близки друг другу. По мнению сторонников этого направления, среда выступает в качестве фатального фактора развития ребенка и поэтому для того, чтобы изучить человека, достаточно проанализировать структуру его среды: какова окружающая среда, такова окончательно личность человека, механизм его поведения, пути его развития – в непосредственном окружении это дано уже раз и навсегда. Подобно тому, как биогенетизм отрицал активность личности, сводя поведение и развитие к реализации генетической предрасположенности, социогенетики также отказывали личности в активности, сводя все к влияниям социальной среды. В результате оставалось неясным каким образом в условиях одной и той же социальной среды формируются совершенно различные по множеству показателей личности, непонятно было, почему очень сходные по своему внутреннему миру, содержанию и формам поведения люди, складываются в различном социальном окружении. Механический подход к развитию, игнорирование собственной активности личности, диалектических противоречий её формирования – таковы очевидные идейно-теоретические пороки социогенетического направления в педагогической психологии. Биогенетическое и социогенетическое направления в психологии уже в 30-е годы становятся объектами критики психолого-педагогической науки. Ни биогенетики, ни социогенетики не могли дать правильного представления об источниках и механизмах психического развития ребенка.

5. В 20-30-е годы получает оформление теория развития высших психических функций Л. С. Выготского (1896-1934).

Выготский, основываясь на идее роли труда в приспособлении человека к природе и преобразовании природных сил с помощью орудий в процессе производства, выдвигает мысль о том, что труд, орудийная деятельность ведут к изменению типа поведения человека, к отличию человека от животных. Это отличие человека состоит в опосредствованном характере его деятельности. Опосредствование делается возможным благодаря тому, что человек в своей внутренней психической деятельности пользуется знаками (словом, цифрой и т. д.), подобно тому, как во внешней, практической деятельности он использует орудие. Сходство между орудием и знаком (в психологическом отношении) в том, что они позволяют осуществлять опосредствованную деятельность. Различие между орудием и знаком – в их различной направленности. Орудие направлено вовне, оно должно вызывать изменение в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на овладение природой. Знак направлен внутрь, ничего не изменяя в объекте, он воздействует на поведение человека. Овладение

природой и овладение поведением взаимосвязаны, т. к. изменение природы человеком изменяет природу самого человека.

Развитие человека происходит в процессе овладения всеми этими средствами (как орудиями, так и знаками) путем обучения. Именно поэтому обучение занимает центральное место во всей системе организации жизни ребенка, определяя его психическое развитие. Следовательно, развитие психики не может рассматриваться вне социальной среды, в которой происходит усвоение знаковых средств, позволяющих овладеть опытом предшествующих поколений, и не может быть понято вне обучения. Таким образом, в психологической теории Л. С. Выготского находит реализацию идея о социальной сущности человека. Общий генетический закон культурного развития Выготский формулирует следующим образом: «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая». «Всякая высшая психическая функция проходит через внешнюю стадию в своем развитии, потому что она является первоначально социальной функцией».

Такова история указательного жеста, играющего чрезвычайно важную роль в развитии речи ребенка и являющегося, по словам Л. С. Выготского, в значительной степени древней основой всех высших форм поведения. Первоначально указательный жест – это не что иное, как направление на предмет неудавшееся хватательное движение, которое должно было предварить действие (рука тянется к предмету, но повисает в воздухе). На помощь ребенку приходит взрослый, осмысливая жест как указание на заинтересовавший малыша предмет. Так указательный жест из неудавшегося хватательного движения превращается в жест для других, которые вкладывают в него смысл указания. Жест становится знаком, хватание – указанием. И только после этого ребенок сам начинает относиться к своему движению как к указанию. Жест (знак) для других становится жестом (знаком) для себя. Таким образом, ребенок последним приходит к осознанию своего жеста. Его значение в начале создается объективной ситуацией, а затем окружающими ребенка людьми. Та же закономерность прослеживается Выготским на примерах формирования речи у ребенка. Слово выражает отношение к вещи (первая ступень). Эта объективная связь между словом и вещью функционально используется взрослыми как средство общения с ребенком (вторая ступень). Слово становится осмысленным и для самого ребенка (третья ступень). И тогда слово – первоначально средство воздействия на других – становится средством управления самим собой.

Таким образом, за всеми высшими психическими функциями генетически выступают социальные отношения людей. Выготский писал, что психологическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами её структуры. В противоположность традиционной психологии, которая генетически выводила социальное поведение из индивидуального, Л. С. Выготский показал, что высшие психические функции сначала складываются в коллективе в виде отношений между людьми и только затем становятся психическими функциями личности. Так, если на первый взгляд кажется, что размышление, аргументация, доказательство генетически предшествует спору, который рождается столкновением размышлений, то, согласно теории Выготского, спор порождает размышление. Процесс становления личности выражается в том, что личность становится тем, что она есть, через то, что она предъявляет для других.

Внешние знаки как средство развития поведения являются важным диагностическим средством, если у психолога возникает необходимость определить, имеется ли у ребенка дефект развития интеллектуальной сферы. Наблюдение над ребенком с нарушениями умственного развития показывают, что там, где ребенок употребляет знаки, сохраняются компенсаторные возможности и развитие имеет

перспективу. Там, где применение знаков оказывается задержанным, там и интеллектуальное развитие задерживается или прекращается.

ТЕМА: «ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ВОЗРАСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ». **ПЛАН.**

1. Предмет и задачи курса возрастная и педагогическая психология.
2. Методы возрастной и педагогической психологии.
3. Взаимоотношения между педагогом и учащимися.
4. Индивидуальный подход к учащимся.
5. Восточная народная педагогика как фактор воспитания.

1. Любой человек, основываясь на собственном опыте, отдает себе отчет в том, что он так или иначе способен воспринимать, познавать окружающий мир, различные предметы и явления. Мы слышим пение птиц, звуки музыкальных инструментов, человеческую речь, шум пролетающего самолета. Мы видим различные предметы, деревья, других людей и предметов. Мы ощущаем аромат цветов и запах бензина и уж никак не спутаем вкусовые ощущения, получаемые от сахара и соли. Каждый человек знает, что такое размышлять над прочитанной книгой, обдумывать свои действия на завтра, соотносить при решении задачи.

Человек не только воспринимает окружающий мир и как-то относится к нему, он и действует в этом мире, проявляя свою активность, принимает решения, стремится к цели, проявляет инициативу и настойчивость в преодолении трудностей, препятствий, иначе говоря, осуществляет волевую деятельность.

Наконец, каждый человек отличается чем-то от других: один особенно интересуется музыкой, другой спортом, один проявляет способности в области математики, а другой в области литературы, один горяч, вспыльчив, несдержан, другой спокоен и невозмутим.

Проявления психики человека очень многообразны. И все они существуют не изолированно друг от друга, а взаимосвязаны между собой, влияя друг на друга. Связь эта не носит характера простой суммы, совокупности отдельных психических проявлений, а представляет собой единую, целостную психическую деятельность.

В реальной умственной деятельности ребенка настолько тесно взаимосвязаны восприятие, память и мышление, что их трудно отделить. Психика человека проявляется, формируется и развивается в его деятельности.

Судить о психических процессах и о психических свойствах человека можно только наблюдая и изучая его деятельность. В этом смысле следует говорить о единстве психики и деятельности человека. Поэтому психология изучает также различные виды деятельности человека (игровую, учебную, трудовую, творческую), различные виды деятельности человека (навыки, внимания как необходимое условие любой деятельности). Психологию можно рассматривать как науку и как учебный предмет. **Психология как наука имеет своей задачей изучение и научное объяснение психических явлений.** Ведь психические явления, как и все другие явления действительности, подчиняются определенным законам, хотя при поверхностном взгляде может показаться, что психика отличается неустойчивостью, неопределенностью и всецело зависит от «свободной воли» человека. Психология преследует цель раскрыть закономерности, лежащие в основе проявления, формирования и развития психических явлений. Знание закономерностей психики необходимо для управления её проявлениями, в частности для организации деятельности человека, для правильной постановки дела обучения и воспитания молодого поколения. **Психология, как учебный предмет, имеет целью познакомить будущих учителей и воспитателей с основными положениями научной психологии, с тем, чтобы обосновать важнейшие методики обучения и воспитания, научить будущих**

педагогов разбираться в собственной психической жизни детей различного возраста и на этой основе организовывать работу.

Возрастная психология исследует особенности развития психики на различных возрастных этапах, психические особенности детей и школьников разного возраста. В задачу возрастной психологии входит изучение законов психической жизни человека, с тем, чтобы использовать их при организации различных видов учебной, трудовой, творческой деятельности человека, для правильного построения системы взаимоотношений людей. Законы психологии показывают, как происходит отражение объективного мира в мозгу человека, как человек познает окружающий его объективный мир, как с возрастом развивается психическая деятельность и как формируются психические свойства человека. Психология исследует зависимость психических явлений от объективных условий жизни и деятельности человека. Например, объясняет, как складываются под влиянием этих условий личность человека. Возрастная психология изучает закономерности психической деятельности для того, чтобы правильнее понимать человека, и тем самым, для того чтобы уметь воздействовать на него. Возрастная психология изучает закономерности наиболее успешного и глубокого усвоения школьниками системы знаний и навыков в процессе обучения. Знание психологии учащихся, психологии их обучения и воспитания, составляет основу педагогики и методик обучения. Без хорошего знания психологических основ развития детей нельзя правильно построить ни одной методики обучения школьников, нельзя разрабатывать правильные методы воспитательной работы с детьми.

В основе важнейших концепций современной психологии лежит мысль, связанная с идеями Л. С. Выготского, о том, что личность должна в активной форме, посредством деятельности присвоить исторический опыт человечества, зафиксированный в предметах материальной и духовной культуры. Только тогда личность может стать полноценным членом общества. «Это процесс, в результате которого происходит воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций».

Идея, согласно которой психическое развитие осуществляется путем усвоения социального опыта, через учение, является центральной не только для психологии обучения, но и для психологии воспитания. Формирование личности молодого человека, усваивающего социальный опыт, происходит не автоматически, а путем изменения его внутреннего мира, его внутренней позиции, которая опосредует все воспитательные воздействия. Позиция личности, совокупности мотивов деятельности, в которой проявляются потребности человека, его идеалы, оценки и самооценки, сформированные в результате воспитания, делают личность относительно независимой от различных внешних воздействий, которые преломляются через перечисленные выше внутренние условия. Реализуя эту идею, психологи разработали **стратегию активного формирования психических процессов и свойств личности**. В противоположность другим психолого-педагогическим концепциям, которые лишь регистрировали достигнутый уровень психического развития, исследователи исходят из необходимости путем активного формирования создавать экспериментальные модели психического развития ребенка.

Одной из концепций возрастной и педагогической психологии явилась **теория поэтапного формирования умственных действий**. Она складывается в 50-е годы в трудах П.Я.Гальперина. Центральная идея теории поэтапного формирования умственных действий состоит в том, что получение знаний осуществляется в процессе деятельности учащегося, в результате и при условии выполнения им определенной системы действий. Человек не получает от природы в готовом виде мыслительную деятельность, а учится мыслить, усваивает мыслительные операции. Задача педагога – умело управлять этим процессом, контролировать не только результаты мыслительной деятельности, но и ход ее формирования.

Опираясь на важнейший принцип психологии – **принцип единства сознания и деятельности**, - П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и их сотрудники рассматривают усвоение знаний как процесс, происходящий в результате выполнения и усвоения определенных действий. С этой точки зрения исходная форма психической деятельности – материальная, внешняя, реальная, изменяющая объекты окружающего мира. Новые приемы внутренней, психической, мыслительной деятельности могут быть усвоены не иначе, как пройдя через этап внешней, материальной деятельности. Таким образом, **выделяется этап материальной деятельности (работа с реальными предметами) или этап материализованной деятельности (работа с моделями)**. Примером материальной формы деятельности может служить счет на палочках. То, что действие осуществляется с реальными предметами или на схемах и чертежах, позволяет учащимся (и учителю) четко контролировать каждую операцию, входящую в состав действия. **Следующий этап – громкоречевой: ученик проговаривает, вслух поясняет ход операций**. Действие переходит из формы внешней в форму внутреннюю. И, наконец, **на последнем этапе действие осуществляется во внутреннем плане**: это оперирование знаниями в актах мышления. Педагог может контролировать каждый этап усвоения и, столкнувшись с непониманием, ошибками и т.д., возвращать учащегося на более ранний этап формирования действий и знаний и отрабатывать с ним то, что подлежит усвоению.

Ход и качество усвоения определяется **ориентировочной частью познавательной деятельности** – совокупностью объективных условий, на которые ориентируется ученик при выполнении действия. Так, согласно теории поэтапного усвоения умственных действий, обобщение – это важная сторона мыслительной деятельности, она формируется по тем и только по тем свойствам, которые вошли в ориентировочную основу деятельности. Единственно они оказываются существенными, остальные же, пусть даже присущие всем объектам, с которыми имел дело ученик, не принимаются в расчет.

В работе ряда психологов (Н. А. Менчинская, Г. С. Костюк и др.) было обнаружено, что усвоение учащимися материала зависит от **структуры их познавательной деятельности**, которая в свою очередь определяется **методами обучения**. Таким образом, была также показана **зависимость усвоения знаний и развития мышления учащихся от характера обучения, его содержания и метода**. В тех случаях, когда школьники под руководством учителя осуществляют самостоятельный поиск признаков усваиваемых понятий и способов решения новых типов задач, в обучении возникает более высокий развивающий эффект. Усвоение оказывается особенно эффективным, если в процессе обучения создаются условия для перехода от **интериоризации к экстериоризации** (это проявляется в применении знаний к решению наглядно-действенных задач), для выработки приемов умственной деятельности, имеющих обобщенный характер.

Формируется ли мышление в процессе обучения учащихся, если иметь в виду умение самостоятельно решать познавательные задачи, самостоятельно находить выход из проблемной ситуации? Так была поставлена проблема Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым. Была выдвинута гипотеза, согласно которой неумение достаточно самостоятельно мыслить связано с тем, что при обучении используется непродуктивный способ введения знаний: младшим школьникам нередко прививают формально-логические приемы обобщения. Основной путь, по которому на протяжении многих лет шла начальная школа, - это формирование обобщения путем перехода от конкретного, частного к формально общему, сходному, одинаковому. В результате у ребенка не формировалась способность абстрактного мышления или формирование этой способности осуществлялось стихийно, сплошь и рядом не благодаря школьным приемам обучения, а вопреки им. Возражения, основанные на многочисленных исследованиях, свидетельствующих, что для младшего школьника характерно конкретное мышление, переход от частного к общему, т.е. индуктивный путь, - не являются с этой точки зрения

убедительными. Можно построить обучение по-другому и получить иные результаты, которые покажут, что возможно формировать конкретные понятия на базе перехода от общего к частному.

2. Являясь отраслью психологической науки, возрастная и педагогическая психология располагает двумя основными методами получения психологического факта, который может быть подвергнут научному анализу, - **наблюдением и экспериментом**. Однако, специфика предмета психолого-педагогического исследования порождает особые модификации использования указанных методов. Так, наблюдения возрастной психологии приобретают нередко характер последовательной фиксации фактов, свидетельствующих о психическом развитии ребенка, в форме дневниковых записей.

В последние годы в возрастной и педагогической психологии существенно возросла роль психологического эксперимента. Лабораторный эксперимент по чистоте использования в психолого-педагогическом исследовании заметно уступает **естественному эксперименту**, который занимает ведущее положение при изучении ребенка.

Осуществляемый в условиях учебно-воспитательного процесса, естественный эксперимент позволяет изучать познавательную деятельность учащихся, особенности личности и межличностные отношения в специально-организованных и преднамеренно-изменяемых экспериментатором условиях, близких к естественной обстановке. Весьма важным для педагогической психологии является особый вариант естественного эксперимента – **формирующий (обучающий) эксперимент**. Здесь изменение психической деятельности испытуемых прослеживается в результате активного воздействия исследователя (выступающего в роли педагога) на испытуемого (ученика). Так, все данные, свидетельствующие о возможности усвоения абстрактных понятий в младшем школьном возрасте, были получены в итоге целого ряда формирующих (обучающих) экспериментов.

Возрастная и педагогическая психология широко применяет огромное число конкретных исследовательских методик, включающих в себя все виды наблюдения и эксперимента и их модификации (беседу, анализ продуктов деятельности, тесты и т.д.). Богатство и разнообразие конкретных психологических методик обеспечивает решение сложных теоретически и практически значимых проблем современной педагогической и возрастной психологии.

3. На протяжении всей истории развития общества роль учителя была значима и ответственна. Педагог реализует две основные социальные задачи: обучение и воспитание подрастающего поколения. Успешное выполнение педагогом своих функций - необходимое условие формирования ученического коллектива, становления личности школьников, подготовки их к последующей самостоятельной взрослой жизни. Масштабные воспитательные задачи, стоящие перед педагогами, выполнимы лишь в случае творческого подхода к их решению и при условии умелого использования разнообразных научно-обоснованных методов педагогического воздействия.

В педагогической психологии выделены два основных вида педагогического воздействия – прямое (открытое) и косвенное. Под прямым воздействием понимается непосредственное обращение к объекту с целью предъявления ему каких-либо требований или предложений. Сама специфика профессиональной деятельности педагога, его постоянный и при этом непосредственный контакт с учащимися предполагает необходимость довольно частого использования именно такого типа воздействия. В то же время в некоторых случаях подобная тактика может оказаться недостаточно гибкой и слишком прямой.

Порой неоправданно настойчивое применение педагогом прямого воздействия вызывает равное по силе противодействие школьника, создаёт конфликтную ситуацию, серьезно осложняет взаимоотношения учителя и учащихся.

Здесь более эффективным оказывается прием косвенного воздействия, суть которого заключается в следующем. Педагог направляет свои усилия не на того, на кого он и стремится, в конечном счете, оказать влияние, а на его окружение.

Особенно эффективной такая воспитательная тактика оказывается в отношении подростков, нередко активно сопротивляющихся любому контролю со стороны взрослого. Так, если учитель по тем или иным причинам лишен возможности добиться желаемого результата путем прямого воздействия на учащихся, он может, например, использовать прием воздействия через референтное лицо. Как правило, у каждого ученика в школе есть один или несколько товарищей, к чьему мнению он прислушивается, на чью позицию он ориентирован, другими словами, есть референтные для него лица. Если с помощью специально организованного воздействия на такого ученика педагогу удастся превратить его в своего союзника, то и основная задача может быть легко решена.

Референтный ученик станет тем (каналом), по которому учителю будет нетрудно осуществлять косвенное воздействие на остальных школьников и в результате добиться необходимого ему влияния.

Влияние, оказываемое учителем на учащихся, может быть различным как по своему характеру, так и по направленности. Так, **в возрастной педагогической психологии в первую очередь выделяют целенаправленное и нецеленаправленное влияние педагога.**

Целенаправленное влияние – результат специально организованного педагогом воздействия. Одним из условий такого влияния является осознание педагогом его необходимости. Обязательным этапом выступает порой длительная и трудоемкая работа учителя по выбору конкретного способа воздействия на учащегося, которое могло бы привести к факту желаемого влияния.

Таким образом, целенаправленное влияние носит осознанный, преднамеренный, запланированный характер. Примером может служить успешная работа учителя по переориентации так называемых трудных подростков. Если специально подобранная и умело примененная система педагогических мер постепенно приводит к желаемому результату, соответствующему первоначальным целям воспитателей, можно говорить о его целенаправленном влиянии на школьников.

Наряду с целенаправленным влиянием, учитель неизбежно и в процессе своей профессионально-педагогической деятельности, и в ходе общения с учащимися, непреднамеренно оказывает на них незапланированное влияние, которое он нередко не осознает как свершившиеся и которое в силу этих причин не должно быть определено как целенаправленное.

Педагог, реализуя роль наставника, демонстрирует своим воспитанникам ранее неосвоенные ими образы активности, индивидуальные варианты ролевого поведения, в которых находят отражение присущие ему личностные характеристики. Усвоение учащимися личностных качеств в виде персонализации педагога в школьниках и оказывается тем результатом его воздействия, который определяется как индивидуально-специфическое влияние. При этом и объект, и субъект этого влияния далеко не всегда осознают его наличие. Согласно экспериментальным данным, творческий учитель, воспринимая каждую стоящую перед ним учебно-воспитательную задачу как уникальную и предлагая уникальные способы её решения, тем самым транслирует свой и творческий потенциал ученикам.

Личность учителя существенно влияет на формирование учебно-воспитательного коллектива и, в частности, на социально-психологический климат в нем.

Социально-психологический климат – это наличие или отсутствие комплекса психологических условий, благоприятствующих эффективной реализации совместной деятельности и всестороннему гармоническому развитию личности в группе. Воспитание, - это прежде всего живое слово учителя и живые человеческие отношения учителей с учениками.

Успешность педагогического процесса закономерно зависит от умения педагогов правильно учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитуемых.

Каждый возраст учеников имеет свои специфические характерные черты, зная которые педагог отбирает содержание, формы и методы обучения и воспитания так, чтобы они в полной мере соответствовали этим особенностям.

Например, учащиеся младших классов отличаются неустойчивостью внимания, импульсивностью, быстрой утомляемостью. Одновременно им свойственны общительность, открытость, непосредственность, они очень доверяют учителю, дорожат каждым его словом и оценкой, стремятся во всем подражать ему. Все это требует применения в учебном процессе познавательной деятельности, умелой дозировки учебных заданий, своевременного оказания помощи и в учебе, и при выполнении трудовых и общественных заданий.

В подростковом возрасте ученики характеризуются большой самостоятельностью, активностью, подчеркнутым стремлением к взрослости. Интересы детей, оставаясь разносторонними, приобретают большую устойчивость. Возникают стремления к определенной области знаний и определяется интерес к профессии. Они интересуются нравственными проблемами. Появляется тяга к внеучебному общению, крепнет чувство привязанности к друзьям.

Учащиеся этого возраста не любят назиданий, поучений, наставлений, сковывающих их инициативу. Их волнует общественное мнение, отношение товарищей.

Учащиеся старшего возраста уже более четко определяют свои жизненные и профессиональные планы. Они отличаются повышенной независимостью в поступках и суждениях, критичностью по отношению к окружающим, лучше управляют своими эмоциями. Они требуют повышенного уважения к их мнениям, суждениям, жизненной позиции. Необходимо включать их в решение реальных жизненных проблем, чтобы после окончания школы они имели определенный опыт участия в общественной жизни.

В воспитательной работе со старшеклассниками надо уделять большое внимание формированию жизненных идеалов, убеждений, общественно-ценной позиции, мировоззренческой стойкости, нравственной принципиальности.

4. Индивидуальный подход требует глубокого изучения сложного внутреннего мира школьников и анализа сложившегося у них опыта, а также тех условий, в которых происходило формирование их личности. Знание социальной ситуации развития позволяет использовать внутренние ресурсы личности в интересах дальнейшего подъема всех ее сущностных сил, ее потребностей, интересов, мотиваций поведения и деятельности.

При таком подходе создаётся педагогическая иллюзия: раз ученик ничего не совершает, значит, с ним ничего особенного не происходит. Так внутренние тенденции поведения учащихся оказываются за пределами внимания педагога. Воспитатель должен видеть всех учащихся, каждого ученика с его индивидуально своеобразным путем развития. Педагогический процесс должен обеспечивать систематическое развитие личности школьников.

5 Народная педагогика Средней Азии представляет собой синтез педагогической мысли, опыта и традиций разных этнических компонентов, из которых формировались народы этого региона. На народную педагогику Средней Азии определенное влияние оказали достижения народной педагогики стран, с которыми с давних времен Средняя Азия поддерживала тесные торгово-экономические и культурные связи. Генетическая общность, сходные условия общественно-политической и социальной жизни, совместная жизнь на одной территории или в близком соседстве, взаимные связи в различных областях, совместная борьба против угнетателей и иноземных завоевателей порождали в материальной и духовной культуре разных наций и народностей много сходных, общих черт. Что касается народов Средней Азии, то они всегда поддерживали между собой всесторонние оживленные связи. Историко-географические и

археологические изыскания дали убедительные доказательства того, что взаимовлияние и взаимопроникновение этнических и культурных элементов здесь достигало большой силы.

Свое отношение к роли воспитания народ выразил в пословице: «Дитя – драгоценность, но большая драгоценность – его воспитание».

В народных воззрениях воспитанию отдавалась роль решающего фактора в формировании человека. Народная педагогика признает как положительное влияние хорошо поставленного воспитания и благоприятных условий и среды, так и отрицательное влияние плохого воспитания, неблагоприятных условий и среды. Об этом свидетельствует и пословица: «Дыня от дыни перенимает цвет и плесень». Большое значение придается и самовоспитанию: «Сперва исправь свои недостатки, а потом поучай других».

Народные педагоги располагали многочисленными средствами, методами и приемами воспитания, подготовки подрастающего поколения к самостоятельной трудовой жизни. Им издавна были известны средства и методы как убеждения и приучения, так и стимулирования и оценки поведения, труда и поступков воспитанников.

Одним из основных правил народной педагогики было воспитание детей в среде своих сверстников. А в детской среде широко использовались различные игры. Народная педагогика хорошо понимала, что в процессе игр в детях воспитывается настойчивость, упорство; игры развивают силу, выносливость, дружбу и товарищество и другие положительные качества. Многие игры требуют коллективного участия детей, что имеет большое значение в воспитании чувства коллективизма, навыков согласованных действий, подчинения общеустановленным нормам и правилам.

В детских играх много места занимали игрушки в форме миниатюрных копий орудий труда взрослых, предметов домашнего обихода (фигурки домашних животных, повозки, лопатки, глиняные сосуды и др.), имитация процесса труда скотоводов, земледельцев, ремесленников, охотников и др., что имело большое значение в психологической и практической подготовке детей к труду.

В физическом воспитании большую роль играли подвижные игры, которые разнообразились по мере роста ребенка. С 4-5 лет дети уже играли в игры, связанные с бегом, прыжками, метанием камня (игра в снежки, катание на льду, игра в «лошадки», прыжки с высоты, с расстояния и др.). Все они требовали меткости, ловкости, выдержки, быстроты, хитрости, силы и выносливости.

Участие детей в посильном труде народная педагогика рассматривала как одно из эффективных средств эстетического, нравственного и умственного воспитания. Детей очень рано начинали привлекать к семейно-бытовому труду, к участию в полеводстве, скотоводстве, в кузнечном, столярно-плотничном, обувном, шапочном и других делах. Особое значение в воспитании подрастающего поколения имели коллективные виды труда («хашар», «уме», «ёвар»), которые были общепризнанными и надежными формами безвозмездной коллективной взаимопомощи, применявшимися с незапамятных времен в выполнении срочных, ответственных и связанных с большими усилиями и расходами работ и играли весьма важную роль в жизни народа. Они имели большое воспитательное значение. Однако этими замечательными традициями часто пользовались баи – богатые члены родов.

В воспитании детей широко использовалось устное народное творчество. Сказки, легенды и дестаны рассказывались с большим мастерством. Народные педагоги строго учитывали уровень развития у детей воображения, мышления, использовали наглядные методы в сочетании с образным, выразительным изложением, вызвали у слушателей высокое эмоциональное чувство, воспитывали эстетическое отношение к действительности. Они играли также роль образца – дети подражали им. Не удивительно, что в среде простого народа дети сами рано начинали рассказывать сказки.

В умственном и нравственном воспитании большую роль играли также пословицы и поговорки. В них охвачены почти все области человеческих взаимоотношений. Они дают ценные сведения по многим важнейшим отраслям эмпирических знаний.

Большое значение в воспитании детей имели произведения прогрессивных среднеазиатских поэтов (Рудаки, Навои, Мухтумкули и др.), рассказы и анекдоты о Насреддине, Алдар-Косе и других, народные песни и музыка.

Народная педагогика выработала и широко использовала разнообразные средства и методы воспитания: оно носило непрерывный и систематический характер и было тесно связано с жизненно-бытовыми потребностями и задачами трудящихся.

ТЕМА: «СОВРЕМЕННАЯ ВОЗРАСТНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

ПЛАН.

1. История становления педагогической психологии.
2. Формирование личности молодого человека.
3. Педагогические условия и закономерности развития детей в процессе обучения.
4. Развитие мышления в процессе учебной деятельности.

1. Задолго до возникновения детской психологии как самостоятельной науки вопросы познания психики ребенка, его обучения и воспитания занимали умы лучших представителей мировой культуры.

В средние века на востоке психология не существовала как самостоятельная наука, ее рассматривали в качестве составной части философии и естественных наук. Проблемы человека, животных и растений, единство души и тела человека - все это рассматривалось как философские вопросы естествознания. Это характерно и для работ Ибн Сины таких, как «Учение о человеческих силах», «Послание о человеческих силах и их познаниях», «Толкование снов» и др. Кроме того, исследованию психологических явлений он уделил большое внимание в таких трудах, как «Трактат о сердечных лекарствах», «Книга исцеления», «Данишнамэ», «Канон врачебной науки». Большой раздел посвящен вопросам психологии в «Книге спасения».

Интерес Ибн Сины к проблемам психологии начался со знакомства с учением Аристотеля «О душе», а также с психологическими учениями других античных ученых. Большое влияние оказали на него восточные ученые Аль-Кинди, Аль-Рази, Фараби.

На Востоке в 1464 г. Вафаи написал на старотуркменском языке книгу «Равнак – уль – ислам» (светоч ислама), служившую учебником в туркменских мактабах до 20 в. В 17 в. в Каттакургане Суфи-Алаяр изложил основы ислама узбекскими стихами; его книжка стала популярным учебником в мактабах тюркоязычных районов. Приведенные факты говорят о том, что на протяжении тысячелетия опытные учителя считали, что обучение необходимо начинать на родном языке, ибо это обеспечивает усвоение основ религии и овладение механизмом чтения. Но в мусульманских школах всегда и непременно языком обучения оставался арабский язык. В сменявшихся поколениях на протяжении веков масса юношей под руководством наставников постигали трудности арабской грамматики.

Часть учебной литературы была создана в Средней Азии. Так, популярно было пособие по арабской грамматике таджикского поэта Джами. В 1203 г. Бурзануддин Зарнуджи, преподаватель медресе, написал на арабском языке «Наставление учащемуся на путях обучения». Эта небольшая книжка адресована главным образом юношам, которые после курса провинциального медресе стремились продолжить свое образование в Бухаре.

Труд Зарнуджи показывает, что методическая мысль стремилась добиться того, чтобы ученик усваивал богословское или юридическое содержание книги на арабском языке и параллельно продвигался в грамматике этого языка.

В истории становления и развития педагогической мысли в России видное место занимают труды К.Д. Ушинского (1824-1871), великого русского педагога и психолога, посвятившего большое количество исследований психологии младшего школьника.

В своих работах К.Д. Ушинский показал, какое значение в учебной деятельности имеют память, внимание, речь, мышление, чувства и другие психические процессы. Центральной психолого-педагогической проблемой ученый считал развитие мышления, от которого, по его мнению, зависит результат обучения.

Заслуга К.Д. Ушинского состоит в том, что на основе научных знаний, которыми располагали его современники, ученый сумел сделать не только психолого-педагогические выводы, но и выдвинул целостную психологическую концепцию человека.

Попытки подойти к проблемам возрастной и педагогической психологии сделал П.П. Блонский (1884-1941). В своих работах "Психологические очерки", "Память и мышление", "Развитие мышления школьника он не останавливался на объяснении психологических явлений, а стремился дать им педагогический выход.

П.П. Блонский обращает внимание на увеличение запаса понятий в детском мышлении, начиная с первых лет учебы в школе. Он показывает, какие возможности в плане расширения объема мышления и изменения его качеств таят в себе различные школьные предметы. В процессе развития мышление все более отвлекается от наглядности, отделяется от восприятия.

Рассматривая разные стороны понимания как результат мыслительной деятельности, П.П. Блонский делает выводы, относящиеся к школьной практике.

Ценность работ П.П. Блонского заключается в том, что, используя специальную методику исследования представлений, памяти и мышления, он делает ценные для учителя выводы об особенностях этих процессов на различных возрастных этапах.

В начале 30-х гг. произошли большие достижения в формировании теоретических основ отечественной психологии. К их числу, прежде всего, относится разработанная Л.С. Выготским (1896-1934), при участии А.Р. Лурия (1902-1977) и А.Н. Леонтьева (1903-1979), теория культурно-исторического развития психики, которая стала противостоять биологизаторскому направлению, имевшему глубокие корни в зарубежных исследованиях.

Рождение ребенка, утверждал ученый, является концом биологического типа его существования и представляет собой качественный переход к новому типу развития – социальному. Условием жизни ребенка при этом является деятельность других людей, взаимодействующих с ним. Деятельность ребенка и его общение со взрослыми Выготский включил в число движущих сил развития и определил их как факторы, формирующие психическую жизнь человека.

Выготский пытался понять влияние воздействий окружающей среды на формирование психики. Решая эту проблему, он исходил из положения, что условия жизни непосредственно не способны определить психическое развитие ребенка. Ее развитие, прежде всего, зависит от того, в каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок. Среда, говорил Выготский, по-разному воздействует на ребенка.

Согласно его теории развития высших психических функций, "всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем – внутри ребенка, как категория интрапсихическая."

Становление человека как индивида и личности, по Выготскому, предполагает диалектическое взаимодействие двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития, - натурального и социального.

"Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной.

Здесь возникают 2 главных вопроса психологии развития: 1) какова конкретно социальная ситуация развития к началу данного возраста и 2) какие психологические новообразования возникают у ребенка к концу данного возраста?

Главное новообразование переходного возраста, по Выготскому, - то, что теперь "в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор – личность самого подростка. В связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для своего дальнейшего развития".

Идеи А.С. Выготского оказали сильное влияние, как на общую, так и на возрастную психологию.

В конце XIX-начале XX в. как в Европе, так и в Америке при изучении теоретических проблем развития психики ребенка преобладало биологизаторское направление. Утверждали, что судьба ребенка определяется врожденными особенностями, и **объясняли развитие психики биогенетическим законом.**

В его основу была положена идея спонтанности (самопроизвольности) психического развития ребенка, то есть независимости от воспитания. Воспитание они рассматривали лишь как внешний фактор, способный либо затормозить, либо ускорить процесс выявления некоторых природных, наследственно обусловленных психических качеств.

Американский психолог С. Холл (1844-1924), опираясь на биогенетический закон, утверждал, что каждый ребенок в своем индивидуальном развитии повторяет этапы истории человеческого рода. Поэтому нужно дать ему возможность беспрепятственно изживать первобытные инстинкты. Используя большой фактический опыт, С. Холл написал ряд работ о возрастных особенностях детей. Ему принадлежала идея создания особой комплексной дисциплины, куда, по мнению Холла, должны включаться психологические, физиологические, а также педагогические знания о ребенке. Впоследствии эта дисциплина, возникшая в начале XX в., получила название педологии.

Многие психологи принадлежали к биологизаторскому направлению в психологии. Развитие они рассматривали только как количественное изменение. Умственное развитие понималось ими как созревание способностей, особенностей характера, интересов, склонностей, с которыми человек родился. Развитие, таким образом, это пассивное, от воли людей не зависящее вызревание, так что для каждого человека предопределен предел его развития.

На развитие наследственно переданных способностей и черт характера, по мнению педологов, действует и среда, под которой понималась, прежде всего, семья, рассматривавшаяся вне истории, оторванно от жизни общества. Взаимодействие наследственности и среды исследовалось независимо от конкретных условий жизни, от обучения и активности самого ребенка.

Проблемами развития возрастной психологии занимался швейцарский психолог Э. Клапаред (1873-1940). Он придавал большое значение в поведении ребенка интересам, мотивам, потребностям. Ученый глубоко изучил особенности детского мышления, выделив ряд закономерностей, в частности положение о синкретичности (слитности) первоначальных обобщений, о соотношении осознания ребенком различия и сходства.

Много работ Э. Клапаред посвятил внедрению психологии в педагогическую практику. В книге "Психология ребенка и экспериментальная педагогика" он указывает на то, что учителю необходимо знание педагогической психологии, задачи которой состоят в

том, чтобы научить ребенка учиться, развить его характер, любовь к труду, содействовать формированию положительных качеств личности.

В конце XIX-начале XX вв. значительно обострились социальные противоречия в капиталистическом мире. Этот период характеризуется повышенным интересом к изучению социальных явлений и развитием теорий так называемого социологического направления в психологии. В социологических теориях развитие ребенка рассматривается как результат прямых воздействий окружающей среды. К этому направлению можно отнести таких французских психологов, как Г. Тард, Э. Дюркгейм, Ш. Блондель, П. Жане и др.

Родоначальником французского социологического направления в психологии принято считать социолога Э. Дюркгейма (1858-1917). По его мнению, психическое развитие – это воспитание, усвоение верований, чувств других людей. Воспринятые извне мысли и эмоции определяют характер душевной деятельности детей. Развиваясь, ребенок должен усвоить накопленный человеческий опыт, традиции и обычаи. Это происходит благодаря подражанию, которое в обществе имеет такое же значение, как наследственность в биологии. Со способностью к подражанию ребенок рождается.

П. Жане (1859-1947) интересовался вопросом о соотношении биологического и социального в развитии психики. Он считал, что психика человека социально обусловлена и что ее развитие заключается в формировании системы многообразных связей с природой и обществом. Под связями П. Жане понимал действия, которые есть не что иное, как формы отношения человека к миру. Среди них наиболее значимы социальные действия, выражающиеся в отношениях сотрудничества. Внешние взаимоотношения между людьми являются, по мнению ученого, принципом развития психики каждого человека. Основываясь на этих положениях, **П. Жане выделяет 4 уровня психического развития ребенка.**

Первый уровень характеризуется развитием моторных реакций, где значимыми для дальнейшего развития являются не сами реакции, а их социальная обусловленность.

Второй уровень – развитие перцептивных действий. Здесь формируется устойчивость восприятия предметной действительности.

Третий уровень – социально-личностный, то есть такой, когда ребенок может согласовывать свои действия с действиями другого человека. Этому моменту П. Жане придавал большое значение. Если на более ранних этапах поведение ограничивается простыми формами взаимопомощи, то теперь оно становится социальным.

Четвертый уровень – интеллектуально-элементарное поведение. На этом уровне развивается речь ребенка, с помощью которой он проговаривает совершаемые действия, так как окружающие требуют от него отчета. Овладение речью дает условия для развития мышления детей.

2. Рассматривая процесс становления личности молодого человека, нельзя не коснуться такого глобального и емкого процесса как социализация.

Социализация предстает как процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических механизмов, социальных норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования индивида в данном обществе в качестве полноправного члена, приобретение способности участия в общественной жизни.

Социализация есть усвоение индивидом социального опыта, процесс становления личности, который начинается с первых минут жизни человека, продолжаясь до взрослости, а порой и всю жизнь.

Особенно важной является социализация в детстве и юности, поскольку социализация молодого человека именно в том и состоит, что он усваивает систему ценностей своего социального окружения и тем самым превращается в личность, в общественного индивида.

При рассмотрении вопроса о социализации личности необходимо выделить основные определяющие факторы. Такими факторами социализации являются

направленное и ненаправленное воздействие общества на личность. В. Т. Лисовский говорит: “На формирование личности молодого человека решающее влияние оказывают следующие факторы:

- Целенаправленное воздействие общества на личность, то есть воспитание в широком смысле слова;
- Социальная среда, в которой человек постоянно находится, воспитывается и формируется;
- Активность самой личности, ее самостоятельность в отборе и усвоении знаний, их осмыслении;
- Умение сопоставлять различные точки зрения, критически анализировать;
- Активное участие в практической преобразовательной деятельности”.

И. С. Кон отмечает, что главным в социализации молодежи является:

- Увеличение количества социальных институтов и изменение значимости конкретных агентов социализации;

Какие же социальные институты оказывают непосредственное влияние на процесс социализации молодого поколения?

Важнейшим институтом социализации является семья. Ее значимость превалирует над другими, независимо от состояния системы общественных отношений, она ответственна за весь комплекс воспроизводства человека.

Однако позитивный педагогический потенциал ряда семей слаб или полностью отсутствует. В связи с этим, считается неправомерным утверждение, что семья без участия школы способна создать условия для полноценного воспитания личности.

Наиболее квалифицированными социальными институтами, выступающими в роли агентов социализации и оказывающими огромное влияние на формирование личности молодого человека являются: средняя школа, средние профессиональные учебные заведения, вузы. Образование как способ духовной деятельности, продукт и способ передачи социального опыта остается важнейшим инструментом социализации и подготовки молодежи к взрослой жизни, важной отраслью духовного производства.

Следующим важнейшим структурным элементом социализации является общение со сверстниками. Общение — это реализация своего рода “инстинкта” формирования личности, поскольку оно дает возможность сформировать определенные черты характера, ценностные ориентации, привычки, усвоить нормы нравственного поведения, определить цели жизни и выбрать средства их реализации. Это и внутренняя потребность, способ сравнения себя с социальной реальностью, “примерки” себя под общество, корректировки ценностей и выстраивание жизненных ориентиров и планов по реализации себя в обществе.

Следующий чрезвычайно важный агент социализации — средства массовой коммуникации (кино, видео, радио, телевидение, печатные издания, компьютерные коммуникационные системы и т. д.). В период формирования нравственных основ личности, ценностных ориентаций, целей и жизненных планов информационное воздействие СМИ (особенно телевидение) играет огромную роль. Доминирование телевидения в последние годы становится просто подавляющим, оно вытесняет многие другие формы проведения досуга. Следовательно, электронные СМИ действительно контролируют значительную часть свободного времени молодежи. Телевидение является одним из важнейших агентов формирования общественного мнения и ценностной ориентации подростков.

Таким образом, современные процессы социализации молодежи с учетом вышеизложенных факторов можно охарактеризовать как сложные и противоречивые явления, взаимозависимые как от индивидуально-личностных особенностей молодого человека в период его становления, так и от характера и тенденций массовых социальных проявлений в поведении всего молодого поколения.

3. Можно различать общие закономерности формирования и развития психологических образований и специфические особенности, характерные для каждой из трех сторон развития ребенка: 1) развитие знаний и способов деятельности в процессе обучения; 2) развитие психологических механизмов применения усвоенных способов; 3) развитие общих свойств личности (направленности, психологической структуры деятельности, сознания и мышления). Каждая из указанных линий развития характеризуется специфическими особенностями, и только все вместе они составляют такой процесс изменения личности, который может быть назван психическим развитием.

Одна из таких общих закономерностей состоит в том, что появление у ребенка новых психологических образований обязательно связано с активностью самого ребенка. Новое, даже если оно задается извне, например, в виде способа, должно быть включено в деятельность ребенка, связано с преобразованием этой деятельности.

Усвоение одного и того же материала происходит по-разному, а следовательно, требует и разных педагогических условий в зависимости от уровня развития ребенка. Усваивать, говорил Сеченов, - это «сличать продукты чужого опыта с показаниями собственного». В процессе усвоения ребенок проявляется как личность с присущими ей особенностями направленности, сознания и деятельности. Развитие основных сторон личности ребенка обуславливает изменение механизмов усвоения, что должно отражаться в методах обучения. Например, необходимо учитывать особенности ведущей направленности, характерной для детей данного возраста. Известно, что в дошкольном возрасте многие важнейшие новообразования появляются на основе игровой деятельности. Поэтому занятия здесь часто происходят в форме дидактической игры. Она в наибольшей степени способствует проявлению активности ребенка в процессе приобретения им новых знаний и способов.

В младшем школьном возрасте усвоение нового в значительной степени связано с учебной деятельностью, а также ростом познавательных интересов. Важно так формировать учебную деятельность ребенка, чтобы она включала направленность на учение, контролировать себя (свое знание, умение), оценивать собственное достижение. В процессе учебы для ребенка должно быть значимо, интересно познание нового. В дальнейшем сама учебная деятельность начинает побуждаться более широкими мотивами (общественными, направленностью на совершенствование собственной личности и т.д.). Опыт передовых педагогов давно доказал, что обучение оказывается наиболее успешным тогда, когда в нем учитывается направленность и тип мотивации, характерные для детей данной возрастной или индивидуально-типологической группы.

Следовательно, развитие мотивационной сферы, развитие сознания, мышления и деятельности составляют основное внутреннее условие, которое определяет и опосредует становление и развитие новых психологических образований.

Доказано, что помимо общих закономерностей развития детей в процессе обучения, важно учитывать и конкретные педагогические условия, специфические для разных сторон развития психики детей. В процессе обучения, ученики овладевают знаниями и способами действий в разных учебных предметах. Обучаясь, дети не повторяют путь, проделанный человечеством и наукой в целом. Знания и способы действий не открываются ими заново, а передаются им извне и устраиваются ими. Новые действия, новый способ вводятся в обучение обязательно в связи со специфической задачей и являются средством решения этой задачи. Дети должны понимать особенности новой задачи по сравнению с теми, которые они уже выполняли раньше, и особенности нового действия как средства её решения. Только в таком случае усвоение новых действий, особенно усвоение операций со знаками, будет осознанным, осмысленным.

Формирование и развитие общих свойств личности, например целенаправленности, организованности, произвольности, также требует особых условий. Необходимо, чтобы дети овладели средствами организации своей деятельности. Они

обучаются выделять определенные её этапы: планирование, подготовку, осуществление, контроль и оценку. Вначале, особенно у старших дошкольников и младших школьников, полезно как-то фиксировать выполнение каждого из этих этапов деятельности. Планирование, контроль и оценка очень часто опускаются детьми. Поэтому осуществление их нужно постоянно поддерживать извне; сначала путем прямых указаний и контроля со стороны педагога, затем внешними знаками. Дети, выполняя деятельность, могут опираться на изображенную схему её этапов и лишь постепенно переходить к внутренним средствам организации своей деятельности.

Формирование целенаправленности - очень сложный процесс, затрагивающий разные стороны личности ребенка. С одной стороны, необходимо учить детей соотносить выполняемые ими отдельные действия с целью, с будущим продуктом, требуемым результатом деятельности, учить менять, перестраивать действия в зависимости от изменения цели, задачи. С другой стороны, нужно не только требовать от детей получения определенного результата, доведения деятельности до конца учета разных требований, но и особо выделять для детей полученный продукт, анализировать его с точки зрения задуманной цели, задачи, отмечать детей, которые добились лучшего результата.

Итак, процесс развития ребенка нельзя характеризовать изменением какой-либо одной стороны, это процесс сложный и многосторонний. Следовательно, и педагогические условия, обеспечивающие разные стороны психологического развития, существенно различны.

4. Вопрос об умственных возможностях младшего школьника в разное время решался по-разному. В результате ряда современных исследований выяснилось, что умственные возможности ребенка шире, чем предполагалось ранее, и при создании условий, то есть при специальной методической организации обучения, младший школьник может усваивать абстрактный, теоретический материал.

Резервы умственной деятельности младших школьников часто недооцениваются. Но, как показали эксперименты П.Я.Гальперина, Д.Б.Эльконина и других исследователей, при соответствующей организации обучения ребенок начальных классов может устанавливать зависимость между изменением значения слова и изменением его материальной формы. Это достигается следующим образом. Ребенок изменяет слово по значению (например, рыба, рыбак, рыбачить, рыбный), сравнивает полученные варианты одного и того же слова и родственных слов по их звуковому составу, выделяет морфемы, являющиеся носителями определенных сообщений, и определяет морфологическую структуру слов. Действия по анализу морфологической структуры слов постепенно переводятся из развернутой материализованной формы в умственную. На основе такого формирования действия по анализу слов детям оказывается доступным различение чрезвычайно тонких форм слов и связанное с этим понимание значения слов.

ТЕМА: «ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ОБУЧЕНИЕ».

ПЛАН.

1. Условия психического развития.
2. Развитие общих свойств личности.
3. Влияние взрослого на развитие личности ребенка.
4. Роль родителей в психическом развитии детей.
5. Периодизация возрастного развития.

1. Созревающий организм представляет собой наиболее благодатную почву для воспитания. Известно, какое впечатление производят на нас события, совершающиеся в детстве, какое влияние они подчас оказывают на всю дальнейшую жизнь. Обучение, проводимое в детстве, оказывает большое влияние на развитие психических качеств.

Таким образом, разные условия психического развития ребенка играют в этом развитии неодинаковую роль. Природные условия - строение организма, его функции, его

созревание необходимы для его психического развития, без них развитие происходить не может, но они не определяют того, какие именно психические качества появятся у ребенка. Это зависит от условий жизни воспитания, под влиянием которых ребенок усваивает общественный опыт. Общественный опыт служит источником психического развития, из него ребенок через взрослого получает материал для построения психических качеств и свойств личности.

Маленький ребенок мало похож на взрослого. И дело не только в том, что его знания не выдерживают сравнения со знаниями взрослого. Из простых житейских наблюдений мы знаем: ребенок чувствует и мыслит не так, как взрослый. Чувства малыша могут быть сильными, но чаще всего они не стойки. То, к чему сегодня он привязан, завтра может быть забыто. Ребенку недоступны отвлеченные рассуждения взрослых и он не в состоянии организовать себя на исполнение неинтересной работы.

Очень многого не может ребенок. Но если мы будем обращать внимание только на то, чего ребенок еще не может, чем он еще не владеет, мы никогда не поймем, откуда появляются новые черты, качества, характерные для взрослого. Гораздо важнее выяснить, что у ребенка есть, что он может, как он изменяется, и что он приобретает с возрастом. Задача взрослого - помочь малышу в развитии: как психическом, так и физиологическом.

В какой мере процесс становления человеческой личности поддается целенаправленному воздействию со стороны взрослых? Каковы возможности управления этим процессом?

Для ответа на данный вопрос важно выявить, с чем рождается человек, и что он приобретает в процессе жизни и деятельности, в ходе обучения и воспитания. Поэтому **во влиянии на его психическое развитие выделяются 2 основных фактора: биологический, природный и социальный – условия жизни, организованное обществом обучение и воспитание.**

К биологическому фактору относят наследственность и врожденность, т.е. то, с чем появляется младенец на свет. Что наследует ребенок? Прежде всего, по наследству он получает человеческие особенности строения нервной системы, головного мозга, органов чувств; физические признаки, общие для всех людей, среди которых важнейшее значение имеют прямолинейная походка, рука, как орган познания и воздействия на окружающий мир, особое человеческое строение речевидательного аппарата и др.

Наследуют дети биологические, инстинктивные потребности (потребности в пище, тепле и пр.), особенности типа высшей нервной деятельности. Прирожденные психофизиологические и анатомические особенности нервной системы, органов чувств, головного мозга принято называть **задатками**, на основе которых формируются, различаются человеческие свойства и способности, в том числе интеллектуальные.

О значении наследственных задатков свидетельствуют многочисленные факты раннего появления у детей специальных способностей, например к изобразительному искусству, к музыке.

Наряду с наследственностью к биологическому фактору относится **врожденность**. Не все, с чем рождается ребенок, является наследственным. Отдельные врожденные особенности его, отдельные признаки объясняются условиями внутриутробной жизни младенца (здоровье матери, влияние лекарственных средств, алкоголя, курения и т.д.).

Итак, биологический фактор имеет важное значение, он определяет рождение ребенка с присущими ему человеческими особенностями строения и деятельности различных органов и систем, возможность его стать личностью. Хотя при рождении люди имеют биологические обусловленные различия, однако каждый нормальный ребенок может обучиться всему, во что вовлекает его социальная программа. Природные особенности человека не предопределяют сами по себе развитие психики ребенка. Биологические особенности составляют природную основу человека. Сущностью же его являются социально значимые качества.

Человек как личность формируется под определяющим воздействием социальной среды. Среда как фактор психического развития – понятие сложное, многогранное, включающее и природные, и социальные влияния на психическое развитие..

Определенное влияние на развитие психики ребенка оказывает природная среда, физический мир: воздух, вода, солнце, земное притяжение, электромагнитное поле, особенности климата, растительности. Природная среда важна, но она не определяет развитие, ее влияние косвенное, опосредствованное (через среду социальную, через трудовую деятельность взрослых людей).

Основной толчок психическому развитию ребенка дает его жизнь в обществе людей. **Вне общения с другими людьми нет развития психики ребенка.** Известные в истории случаи воспитания маленьких детей в логовах зверей на протяжении ряда лет – убедительное свидетельство этому. Родившиеся людьми, но воспитанные зверями, дети, возвращенные к людям, не обладали важнейшими человеческими качествами: у них не была развита речь, интеллектуальные способности, человеческие чувства, самосознание.

Только в общении с людьми ребенок осваивает опыт человеческого поведения, опыт обращения с предметами труда и быта, овладевает речью; старшие поколения передают младшим накопленные веками богатства, воплощенные в произведениях науки, литературы и искусства, закрепленные в нравственных нормах и правилах поведения людей, в орудиях труда и знаковых системах.

Процесс овладения миром предметов и явлений, созданных людьми в процессе исторического развития общества, и есть тот процесс, в котором происходит формирование у индивида специфических человеческих способностей и функций.

Развитие ребенка осуществляется как под влиянием непосредственного окружения (семья, сверстники, родственники, соседи), так и, главным образом, под влиянием социальной среды в широком смысле, под воздействием различных средств массовой информации, окружающих ребенка обстоятельств жизни.

Следует сделать вывод, что психическое развитие детей зависит от многих обстоятельств. Строение и функции организма ребенок получает в наследство от своих родителей. От рождения он обладает человеческой нервной системой, мозгом, способным стать органом сложнейшей психической деятельности, свойственной человеку. Ведь без человеческого мозга не могут возникнуть и человеческие психические качества. Чрезвычайная пластичность, обучаемость - это и есть одна из наиболее важных особенностей человеческого мозга, отличающего его от мозга животных. У ребенка в отличие от животных значительная часть мозга оказывается "чистой", готовой к тому, чтобы принять и закрепить то, что ему дает жизнь и воспитание. Кроме того, ученые доказали, что формирование мозга у человека продолжается после рождения, и зависит от условий, в которых происходит развитие ребенка. Следовательно, эти условия не только заполняют "чистые страницы" мозга, но и влияют и на само его строение.

Овладевая миром, человеческой культурой, дети постепенно усваивают вложенный в нее общественный опыт, те знания, умения, психические качества, которые свойственны человеку. Это и есть социальное наследие. Конечно, ребенок не в состоянии расшифровать достижения человеческой культуры самостоятельно. Он делает это при постоянной помощи и руководстве со стороны взрослых - в процессе воспитания и обучения.

2. Стать человеком - это значит научиться действовать, вести себя по отношению к окружающим людям и предметам так, как это свойственно человеку. Когда мы говорим о том, что ребёнок под руководством взрослых овладевает общественным опытом, достижениями человеческой культуры, то имеем в виду усвоение им не только умения правильно употреблять предметы, общаться с другими людьми при помощи языка, поступать в соответствии с правилами общественной морали, но и способов мышления,

запоминания и пр. Именно в процессе овладения человеческими действиями и поведением ребёнок приобретает необходимые человеческие качества и свойства личности.

Наряду с практическими действиями, которые ведут к получению определённого внешнего результата, у ребёнка формируются и внутренние действия, при помощи которых он рассматривает предметы, выясняет их свойства, устанавливает как они связаны между собой и т.д. Формирование таких внутренних действий составляет основное содержание психического развития ребёнка. Это действия восприятия, мышления, воображения, памяти, т.е. **психические действия**. Они обеспечивают ориентировку ребёнка в окружающем мире, ознакомление с условиями, в которых должны выполняться практические действия, и поэтому называются так же **ориентировочными действиями**. Обычно они предшествуют выполнению практических действий.

На протяжении раннего дошкольного детства ребёнок овладевает всё новыми и новыми, внутренними, психическими действиями, которые позволяют ему решать всё более сложные и разнообразные задачи. Источником таких действий служат внешние ориентировочные действия. Внутренние действия не появляются сами собой. Они возникают в результате перехода внутрь тех внешних форм ориентировочного действия, при помощи которых задача каждого типа решалась на предыдущих этапах - этот процесс интериоризации. Благодаря ему усвоение внешних действий, которые происходят под руководством взрослых приводит к возникновению и совершенствованию внутренних психических действий, к сдвигам в психическом развитии.

На протяжении первых 7 лет жизни малыша, он последовательно осваивает несколько видов деятельности. Среди них выделяют три основных ведущих вида деятельности:

- **общение;**
- **предметная деятельность;**
- **игра.**

Психическое развитие ребенка включает изменение его личности в целом, т.е. развитие общих свойств личности. В процессе развития изменяются разные стороны психической деятельности детей, происходит накопление и изменение способов, умение выполнять все большее количество разных действий, изменяются знания и представления, формируются новые мотивы и интересы. И тем не менее возможно среди всех этих изменений выделить наиболее общие и определяющие. К ним относятся:

- 1) **общие свойства личностной направленности ребенка;**
- 2) **особенности психологической структуры его деятельности;**
- 3) **уровень развития механизмов мышления.**

- *Развитие личностной направленности* при всем многообразии мотивов изучения детей и подростков позволяет выделить ведущую направленность, определяющую основные особенности их поведения. У одних детей ведущей является **учебная направленность**: для них важно хорошо учиться, выполнять требования учителя, их очень заботит оценка школьной успеваемости. Иногда такая направленность приобретает несколько формальный «школярский» характер. Других детей отличает **познавательная направленность**: они любят решать задачи, получать новые знания. Однако не ко всем учебным предметам они относятся одинаково старательно: этим детям не столько важна оценка, сколько познавательная ценность и «интересность» для них данных занятий. Для многих детей наиболее значимым являются **взаимоотношения с окружающими**. Поведение этих детей определяется достижением определенной позиции в коллективе, во взаимоотношениях со сверстниками, с взрослыми. Для младших школьников иногда очень важными оказываются сложившиеся у них ранее, еще в дошкольном возрасте, привычные способы поведения и отношений.

Ведущая личностная направленность определяет многие другие важные стороны психического развития детей. Например, при познавательной направленности дети стремятся получить знания о предметах и явлениях внешней действительности, они фиксируют в своем сознании способ получения этих знаний. В то же время эти дети могут недостаточно старательно обрабатывать действия, навыки, они не всегда целенаправленны в достижении результата деятельности (особенно когда это касается выполнения практических заданий). Детей с учебной направленностью отличает тщательная обработка учебных заданий, отдельных операций, однако когда у них возникает тенденция действовать по шаблону, их может затруднить самостоятельное выделение общего способа решения новой (не по усвоенному образцу) задачи.

Дети, для которых особо значимыми являются взаимоотношения с другими людьми, могут реализовать эту направленность по-разному. Например, одни дети стремятся занять позицию первого ученика, другие удовлетворяются тем, что слышат заводилой, озорником и т.д.

Учет личностной направленности является, таким образом, первым и необходимым условием для осуществления наиболее эффективного обучения и воспитания школьников.

- *Развитие психологической структуры деятельности.* Всякая деятельность включает в себя ряд элементов. Ее составляют **мотив** – то, ради чего выполняется данная деятельность, **цель** – представление о том, что должно быть получено в результате выполнения деятельности, **операции и способ**, которые необходимы для получения данного продукта, **объект** – тот материал, преобразование которого приводит к нужному результату. Например, школьники делают елочные игрушки в подарок ребятам из детского сада. **Мотив этой деятельности** у разных детей может быть разным. Одни выполняют ее, чтобы сделать приятное малышам, другие – чтобы выполнить требование взрослого, третьим доставляет удовольствие сам процесс изготовления игрушек. **Цель** – сделать игрушки для елки. **Объект** – тот материал, из которого делают игрушки. **Операции** – все те конкретные действия, которые нужно выполнить, чтобы получить нужный продукт (разрезать бумагу, разрисовать, склеить и т.д.). В этой деятельности дети проявляют себя по-разному. Одни, определив заранее, какие игрушки они будут делать (цель), подбирают в соответствии материал, осуществляют все необходимые операции и получают задуманный продукт. Другие забывают о цели, например, начинают делать машину, строить дом. Часть детей ориентируется в основном на тот материал, который они имеют, или с которым они уже действовали. Например, ученик решил сделать хлопушку из бумаги, а на столе лежит вата, и тогда он начинает скатывать шарик. На вопрос, что он делает, отвечает: «не знаю, что получится». Из двух шариков он делает снежную бабу, затем, увидев карандаши, приделывает ей палку, выкладывает из карандашей дорожку, санки и говорит: «дети слепили снежную бабу и катаются на санках». Здесь утеряна не только конкретная цель – сделать хлопушку, но и более общая – делать игрушки для елки.

- *Цель и ее связь с мотивами являются определяющим в деятельности.* Например, дети 3-х лет еще не могут организовать свои действия с заранее намеченной целью, они легко утрачивают цель. Для детей 5-7 лет характерно то, что их действия определяются во многом материалом, той предметной ситуацией, в которой они действуют. Например, когда они строят дом из кубиков, их действия зависят от того, какие кубики (форма, цвет) перед ними лежат, и реже – от заранее продуманного плана постройки. К концу дошкольного возраста представление о будущем продукте, результате начинает занимать все более ведущее место в деятельности. Однако, это достигается далеко не у всех детей. Низкие уровни развития целенаправленности, организованности, произвольности деятельности, характерной для многих детей, пришедших в школу и это чрезвычайно затрудняет успешность их обучения.

С возрастом развивается умение планировать свою деятельность и реализовать свой план. Все эти особенности проявляются и в учебной деятельности детей. Таким образом, в процессе развития психологической структуры деятельности изменяются особенности как общего поведения детей (развитие целенаправленности, организованности, произвольности), так и строения собственно учебной деятельности.

- Развитие механизмов сознания. В процессе развития сознания происходят изменение содержания, структуры и механизмов идеального отражения ребенком действительности. Например, для дошкольника характерно преимущественное отражение целостных ситуаций и внешних свойств предметов, позднее дети начинают выделять функции предметов, затем их строение и т.д. постепенно формируются понятия и системы понятий.

Эти разные уровни развития мышления ребенка проявляются при выполнении такого задания, как сравнение понятий. Например, на вопрос, чем отличается камень и яйцо, дети отвечают: «Камень на улице, в городе бывает, а яйцо в магазине продают» (сравнение на основе конкретного ситуативного опыта ребенка); «Яйцо белое, а внутри желтое, а камень бывает белый, бывает серый» (выделение внешних признаков); «Яйцо можно есть, а камень нельзя», «Яйцо едят, а из камня строят дома» (выделение функции предмета); «Яйцо получается от курицы, а камни сами в природе образуются» (признак происхождения). Таким образом, одно и то же объективное содержание может отражаться детьми по-разному. Они выделяют различные стороны и признаки этого содержания. Меняется, следовательно, объективное *содержание сознания* ребенка.

Поэтому, один из важных показателей развития сознания – способность ребенка связывать, синтезировать разные признаки в едином, целостном предмете. Детям, например, перечисляют от четырех до семи признаков (быстрый, зеленый, длинный, жесткий) и предлагают назвать такие предметы, каждый из которых включал бы в себя всю группу признаков. Оказывается, что разные дети (учащиеся I-VII классов) выполняют это задание не одинаково. Одни могут учесть все заданные признаки (при указанной группе признаков они дают например, такие ответы: «поезд», «змея»), другие только часть признаков (называют такие предметы: «лук», «лист»). Некоторые дети затрудняются объединить даже два признака. Они дают ответ, учитывая только один признак, по привычной ассоциативной связи (зеленая - «елка», жесткий – «камень», длинная – «веревка»).

Следовательно, можно сделать вывод, что каждая из указанных линий развития характеризуется специфическими особенностями, и только все вместе они составляют такой процесс изменения личности, который может быть назван психическим развитием.

3. Основной путь влияния взрослых на развитие личности детей - организация усвоения ими моральных норм, регулирующих поведение людей в обществе. Эти нормы усваиваются под влиянием образцов и правил поведения. Образцами поведения служат прежде всего сами взрослые - их поступки, взаимоотношения. Наиболее существенное воздействие на ребенка оказывает поведение непосредственно его окружающих близких людей.

Однако дело не ограничивается только близкими людьми. В качестве образца для него выступают поведение, одобрение, уважение, любовь окружающих, также поведение сверстников, одобряемых и пользующихся популярностью в детской группе. Наконец немалое значение имеют образцы поведения представленные в действиях сказочных персонажей, наделенных теми или иными моральными качествами. Решающий момент в усвоении образцов поведения - та оценка, которую дают взрослые другим детям, персонажам сказок, людям к которым ребенок привязан, мнение которых для него значимо, авторитетно.

4. Как часто слышим мы это утверждение часто затрудняемся объяснить, что же это такое - хорошие родители.

Будущие родители думают, что хорошими можно стать, изучив специальную литературу или овладев особыми методами воспитания. Несомненно, педагогические и психологические знания необходимы, но только одних знаний мало. Можно ли назвать хорошими тех родителей, которые никогда не сомневаются, всегда уверены в своей правоте, всегда точно представляют, что ребенку нужно и что ему можно, которые утверждают, что в каждый момент времени знают, как правильно поступить, и могут с абсолютной точностью предвидеть не только поведение собственных детей в различных ситуациях, но и их дальнейшую жизнь?

А можно ли назвать хорошими тех родителей, которые пребывают в постоянных тревожных сомнениях, теряются всякий раз, как сталкиваются с чем-то новым в поведении ребенка, не знают, можно ли наказать, а если прибегли к наказанию за проступок, тут же считают, что были не правы? Все неожиданное в поведении ребенка вызывает у них испуг, им кажется, что они не пользуются авторитетом, иногда сомневаются в том, любят ли их собственные дети. Часто подозревают детей в тех или иных вредных привычках, высказывают беспокойство об их будущем, опасаются дурных примеров, неблагоприятного влияния «улицы», выражают сомнение в психическом здоровье детей.

По-видимому, ни тех, ни других нельзя отнести к категории хороших родителей. И повышенная родительская уверенность, и излишняя тревожность не содействуют успешному родителю.

При оценке любой человеческой деятельности обычно исходят из некоторого идеала, нормы. В воспитательной деятельности, по-видимому, такой абсолютной нормы не существует. Мы учимся быть родителями, так же, как учимся быть мужьями и женами, как постигаем секреты мастерства и профессионализма в любом деле.

В родительском труде, как во всяком другом, возможны и ошибки, и сомнения, и временные неудачи, поражения, которые сменяются победами. Воспитание в семье - это та же жизнь, и наше поведение и даже наши чувства к детям сложны, изменчивы и противоречивы. К тому же родители не похожи друг на друга, как не похожи один на другого дети. Отношения с ребенком, так же как и с каждым человеком, глубоко индивидуальны и неповторимы.

Например, если родители во всем совершенны, знают правильный ответ на любой вопрос, то в этом случае они вряд ли смогут осуществить самую главную родительскую задачу - воспитать в ребенке потребность к самостоятельному поиску, к познанию нового.

Родители составляют первую общественную среду ребенка. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Не случайно, что к родителям, особенно к матери, мы мысленно обращаемся в тяжелую минуту жизни. Вместе с тем чувства, окрашивающие отношения ребенка и родителей, - это особые чувства, отличные от других эмоциональных связей. Специфика чувств, возникающих между детьми и родителями, определяется главным образом тем, что забота родителей необходима для поддержания самой жизни ребенка. А нужда в родительской любви - поистине жизненно необходимая потребность маленького человеческого существа. Любовь каждого ребенка к своим родителям беспредельна, безусловна, безгранична. Причем если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственную жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская любовь все больше выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека. Родительская любовь - источник и гарантия благополучия человека, поддержания телесного и душевного здоровья.

Именно поэтому первой и основной задачей родителей является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся. Никогда, ни при каких условиях у ребенка не должно возникать сомнений в родительской любви. Самая

естественная и самая необходимая из всех обязанностей родителей - это относиться к ребенку в любом возрасте любовно и внимательно.

И тем не менее подчеркивание необходимости создания у ребенка уверенности в родительской любви диктуется рядом обстоятельств. Не так редки случаи, когда дети, повзрослев, расстаются с родителями. Расстаются в психологическом, душевном смысле, когда утрачиваются эмоциональные связи с самыми близкими людьми. Психологами доказано, что за трагедией подросткового алкоголизма и подростковой наркомании часто стоят не любящие своих детей родители. Главное требование к семейному воспитанию - это требование любви. Но здесь очень важно понимать, что необходимо не только любить ребенка и руководствоваться любовью в своих повседневных заботах по уходу за ним, в своих усилиях по его воспитанию, необходимо, чтобы ребенок ощущал, чувствовал, понимал, был уверен, что его любят, был наполнен этим ощущением любви, какие бы сложности, столкновения и конфликты ни возникали в его отношениях с родителями или в отношении супругов друг с другом. Только при уверенности ребенка в родительской любви и возможно правильное формирование психического мира человека, только на основе любви можно воспитать нравственное поведение, только любовь способна научить любви.

5. Что такое возраст, или возрастная стадия развития? Ответ на этот вопрос зависит от общего подхода к пониманию природы психического развития человека. Одна из существующих точек зрения сводится к утверждению неизменности, абсолютности возрастных стадий. Такое представление о возрасте связано с пониманием психического развития как естественного биологического процесса. Противоположная точка зрения – фактическое отрицание понятия возраста. В этом случае развитие рассматривается лишь как простое накопление знаний и навыков.

Каждый возраст представляет собой качественно особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности ребенка на данном этапе его развития.

Особенности возраста определяются совокупностью многих условий. Это и система требований, которые предъявляются к ребенку на данном этапе его жизни, и сущность отношений с окружающими, и тип знаний и деятельности, которыми он овладевает, и способы усвоения этих знаний. В совокупность условий, определяющих специфику возраста, входят и особенности различных сторон физического развития ребенка (например, созревание определенных образований в раннем возрасте, особенность перестройки организма в подростковом возрасте и т.д.).

Внешние условия, определяющие особенности возраста, действуют на ребенка непосредственно. Объективно одни и те же элементы среды влияют по-разному на каждого ребенка в зависимости от того, через какие ранее развившиеся психологические свойства они преломляются. **Совокупность этих внешних и внутренних условий и определяет специфику возраста, а изменение отношений между ними обуславливает необходимость и особенности перехода к следующим возрастным этапам.**

С учетом выделенных критериев, а также исторически сложившейся системы воспитания детей в практике педагогической науки широко принята следующая периодизация возрастов:

Младенческий возраст	-0-1 год жизни
Ранний возраст	-1-2 года жизни
Дошкольный возраст	-3-6 лет
Младший школьный возраст	-7-10 лет
Средний школьный или подростковый возраст	-11-14 лет
Старший школьный юношеский возраст	-15-18 лет

Младенческий возраст. Ведущий вид деятельности – непосредственное эмоциональное общение. Внутри и на фоне его формируются ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия, т.е. действия, сопровождаемые и в какой-то

мере регулируемые зрительными, слуховыми, мышечно-двигательными и др. ощущениями, восприятиями. Важным новообразованием этого периода является формирование потребности в общении с другими людьми и определенное эмоциональное отношение к ним.

Раннее детство. Ведущая деятельность – предметно-орудийная. В ней ребенок овладевает общественно-выработанными способами действий с предметами в сотрудничестве со взрослыми. Новообразованием возраста является развитие речи и наглядно-действенного мышления.

Дошкольный возраст. ведущая деятельность – ролевая игра, в процессе которой ребенок овладевает «фундаментальными смыслами человеческой деятельности». Здесь же формируются такие новообразования как стремление к общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности, что характеризует готовность ребенка к начальному обучению.

Младший школьный возраст. Ведущая деятельность- учение. В процессе учения формируется память, усваиваются знания о предметах и явлениях внешнего мира и человеческих отношений. Новообразованиями возраста является произвольность психических явлений, внутренний план действия, рефлексия.

Подростковый возраст. Ведущая деятельность – общение в системе общественно-полезной деятельности (учебной, общественно-организационной, трудовой и др.). в этом процессе подросток овладевает навыками общения в разных ситуациях. Важнейшими новообразованиями являются формирование самооценки, критическое отношение к окружающим людям, стремление к взрослости и самостоятельности и умение подчиняться нормам коллективной жизни.

Старший школьный юношеский возраст. Ведущая деятельность – учебно-профессиональная, в процессе которой формируются такие новообразования, как мировоззрение, профессиональные интересы, самосознание, мечты и идеалы.

Данная классификация позволяет раскрыть механизм смены возрастных периодов.

ТЕМА: «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА». **ПЛАН.**

1. Психическое развитие ребенка младенческого возраста.
2. Психическое развитие в дошкольном возрасте.
3. Развитие познавательной сферы дошкольника.
4. Начальные этапы формирования личности ребенка.
5. Организация режима дня и учебной деятельности шестилеток.
6. Особенности ребенка, проявляющиеся в первый месяц обучения.

1. Без точного знания того, с чем ребенок рождается на свет, без глубокого понимания процессов его естественного развития по биогенетическим законам трудно воссоздать полную и достаточно сложную картину развития ребенка, строить на ее основе обучение и воспитание.

Люди, окружающие младенца, помогают ему с рождения во всем. Они обеспечивают физический уход за организмом ребенка, обучают, воспитывают его, способствуют приобретению человеческих, психологических и поведенческих черт, приспособлению к условиям общественного существования. Поддержка ребенка со стороны родителей и взрослых начинается с рождения и продолжается как минимум в течение полутора десятков лет до тех пор, пока ребенок не станет взрослым и не сможет вести независимый, самостоятельный образ жизни. Но и современному взрослому человеку для того, чтобы оставаться человеком и развиваться как человек, нужна

постоянная поддержка со стороны других людей, общение и взаимодействие с ними. Без этого он быстро деградировал бы как личность.

Вместе с тем младенец уже при рождении обладает немалым запасом практически готовых к употреблению, сложных сенсорных и двигательных способностей - инстинктов, позволяющих ему приспособиваться к миру и быстро прогрессировать в своем развитии. При рождении у младенца имеются все элементарные формы ощущения, восприятия, памяти, благодаря которым становится возможным его дальнейшее познавательное и интеллектуальное развитие.

Младенец, которому от рождения всего лишь 1-2 дня, уже способен различать химические вещества **по вкусу**. **Обоняние** как один из древнейших и важнейших органов чувств начинает у него функционировать также сразу после рождения. Такими же особенностями обладают **элементарное зрение, движения и слух**.

В первые два месяца жизни ребенок демонстрирует способность к рефлекторному повороту головы в ответ на прикосновение какого-либо предмета к уголку рта, сильно сжимает ладони при касании их поверхности, совершает общие некоординированные движения руками, ногами и головой. У него имеется также способность зрительного слежения за движущимися объектами, поворота головы в их сторону. В родильных домах дети в первые дни их жизни инстинктивно поворачиваются лицом в сторону окна, из которого льется дневной свет.

Младенец способен различать вещества на вкус. Он определенно предпочитает сладкие жидкости другим и даже способен определить степень сладости. Новорожденный ощущает запахи, реагирует на них поворотом головы, изменениями в частоте сердцебиений и дыхания. Эти двигательные и физиологические реакции аналогичны тем, которые наблюдаются у взрослых людей при повышенном внимании и особом интересе к чему-либо.

Следует также назвать **группу врожденных процессов**, способствующих самосохранению и развитию детского организма. Они связаны с регуляцией пищеварения, кровообращения, дыхания, температуры тела, обменных процессов и т. п. Несомненно, врожденными являются сосательные, защитные, ориентировочные, хватательные, опорно-двигательные и ряд других рефлексов; все они отчетливо проявляются уже на втором месяце жизни ребенка.

Готовность к функционированию с рождения обнаруживают не только основные органы чувств, но и головной мозг.

Количество нервных клеток в коре головного мозга у новорожденного почти такое же, как у взрослого человека, однако эти клетки еще незрелые, а связи между ними слабые. Созревание мозга и организма ребенка, их превращение в мозг и организм взрослого происходят в течение нескольких лет после рождения и заканчиваются только с поступлением в школу. Созревание и развитие мозга находится под прямым влиянием множества разнообразных внешних воздействий и впечатлений, которые получает ребенок от окружающей среды.

Наблюдения за новорожденными указали, что первые проявления эмоций выражаются криком, сопровождаются сморщиванием, покраснением, некоординированными движениями. На втором месяце ребенок замирает и сосредоточивается на лице человека, наклонившегося над ним, вскидывает ручки, улыбается, перебирает ножками, появляются голосовые реакции. Эта реакция получила название **комплекс оживления**. В 3 месяца ребенок уже выделяет близкого ему человека, а в 6 месяцев отличает своих от чужих.

Во втором полугодии ребенок уже способен устанавливать связь между словом, обозначающим предмет, и самим предметом. У ребенка формируется ориентировочная реакция на называемые ему предметы. В словаре ребенка появляются первые слова. Формируются целенаправленные действия с предметами. Манипулирование с предметами

дает возможность ребенку знакомиться со всеми новыми их свойствами, установить устойчивость этих свойств. Восприятие приобретает **предметность** и **константность**.

Совершенствование предметной деятельности способствует интенсивному развитию речи ребенка. Так как деятельность ребенка осуществляется совместно со взрослым, то речь его **ситуативна**, содержит вопросы и ответы взрослому, имеет характер диалога. У ребенка увеличивается словарь. Он начинает проявлять большую активность в произношении слов. Слова, которые использует ребенок в своей речи, становятся обозначением сходных предметов.

К концу второго года ребенок начинает использовать в своей речи двухсловные предложения. Факт интенсивного усвоения ребенком речи объясняется тем, что маленькие дети любят многократно произносить одно и то же слово. Они как бы играют им. В результате ребенок учится правильно понимать и произносить слова, а так же строить предложения.

В конце первого и начале второго года жизни наблюдаются некоторые зачатки **игровой деятельности**. Дети выполняют с предметами наблюдаемые ими действия взрослых людей. В этом возрасте они предпочитают игрушке реальный предмет: миску, чашку, ложку и т.д., так как им в силу недостаточного развития воображения еще трудно пользоваться предметами-заменителями.

Ребенок второго года очень эмоционален. Но на всем протяжении раннего возраста эмоции детей неустойчивы. Смех сменяется горьким плачем. После слез наступает радостное оживление. Однако ребенка легко отвлечь от неприятного чувства, показав ему привлекательный предмет.

В раннем возрасте начинают формироваться зачатки **нравственных чувств**. Это происходит в том случае, если взрослые приучают малыша считаться с другими людьми. «Не шуми, папа устал, он спит», «Поддай дедушке туфли» и т.д. на втором году жизни у ребенка возникают положительные чувства к товарищам, с которыми он играет. Формы выражения симпатии становятся более разнообразными. Это и улыбка, и ласковое слово, и сочувствие, и появление внимания к другим людям, и, наконец, стремление разделить радость с другим человеком.

В это же время формируется **эмоциональная реакция на похвалу**. Это создает внутренние условия для развития самооценки, самолюбия, для формирования устойчивого, положительно-эмоционального отношения ребенка к себе и к своим качествам.

Уже в раннем возрасте начинают складываться предпосылки **воли**. Увидя привлекательную вещь, ребенок проявляет настойчивость в осуществлении своего желания, обследовать ее. Чтобы эти предпосылки получили развитие, необходимы определенные изменения в условиях жизни ребенка, в характере его взаимоотношений с окружающими людьми, которые реализуются на последующем этапе его жизни.

2. Движущими силами развития психики дошкольника являются противоречия, которые возникают в связи с развитием целого ряда потребностей ребенка. Важнейшие из них: **потребность в общении**, с помощью которой усиливается социальный опыт; **потребность во внешних впечатлениях**, в результате чего происходит развитие познавательных способностей, а также **потребность в движениях**, приводящая к овладению целой системы разнообразных навыков и умений. Развитие ведущих социальных потребностей в дошкольном возрасте характеризуется тем, что каждая из них приобретает самостоятельное значение.

Потребность в общении со взрослыми и сверстниками определяет становление личности ребенка. Общение со взрослыми разворачивается на основе увеличивающейся самостоятельности дошкольника, расширения его знакомства с окружающей действительностью. В этом возрасте ведущим средством общения становится **речь**. Младшие дошкольники задают «тысячи» вопросов. Они хотят выяснить, куда уходит ночь, из чего сделаны звезды, почему корова мычит, а собака лает. Выслушивая ответы,

ребенок требует, чтобы взрослый относился к нему, как к партнеру. Такое сотрудничество ребенка и взрослого получило название **познавательного общения**. Если он не встречает такого отношения, у ребенка возникают негативизм и упрямство.

В дошкольном возрасте возникает и другая форма общения – **личностная**, характеризующаяся тем, что ребенок активно стремится к обсуждению со взрослым поведения и поступков других людей и своих собственных с точки зрения нравственных норм. Но для бесед на эти темы требуется более высокий уровень развития интеллекта. Ради этой формы общения ребенок отказывается от партнерства и становится в позицию ученика, а взрослому отводит роль учителя. Личностное общение наиболее эффективно подготавливает ребенка к обучению в школе, где ему придется слушать взрослого, чутко впитывая все то, что ему будет говорить учитель.

Важную роль в формировании личности ребенка имеет потребность в общении со сверстниками, в кругу которых он находится с первых лет жизни. Между детьми могут возникать самые разные формы взаимоотношений. Поэтому очень важно, чтобы ребенок с самого начала пребывания в дошкольном возрасте приобретал положительный опыт сотрудничества, взаимопомощи.

На третьем году жизни взаимоотношения между детьми возникают в основном на основе их действий с предметами, игрушками. Эти действия приобретают совместный, взаимозависимый характер. К старшему дошкольному возрасту в совместной деятельности дети уже осваивают следующие формы сотрудничества:

чередуют и согласовывают действия; совместно выполняют одну операцию; контролируют действия партнера, исправляют его ошибки; помогают партнеру, выполняют часть его работы; принимают замечания партнера, исправляют свои ошибки.

В процессе совместной деятельности дети приобретают опыт руководства другими детьми, опыт подчинения. Стремление к руководству у дошкольника определяется эмоциональным отношением к самой деятельности, а не к позиции руководителя. У дошкольников нет еще осознанной борьбы за руководство.

В дошкольном возрасте продолжают развиваться способы общения. Генетически наиболее ранней формой общения является **подражание**.

На протяжении дошкольного возраста у ребенка меняется характер подражания. Если в младшем дошкольном возрасте ребенок подражает отдельным формам поведения взрослых и сверстников, то в среднем дошкольном возрасте ребенок уже не слепо подражает, а сознательно усваивает образцы норм поведения.

На уровень овладения ребенком разными видами деятельности существенную роль оказывают условия его жизни и воспитания. Деятельность дошкольника разнообразна: игра, рисование, конструирование, элементы труда и учения, в чем и проявляется активность ребенка.

Ведущим видом деятельности дошкольника является **ролевая игра**.

Сущность игры как ведущей деятельности состоит в том, что дети отражают в игре различные стороны жизни, особенности деятельности и взаимоотношений взрослых, приобретают и уточняют свои знания об окружающей действительности, осваивают позицию субъекта деятельности, от которого она зависит.

В игровом коллективе у детей появляется потребность регулировать взаимоотношения со сверстниками, складываются нормы нравственного поведения, проявляются нравственные чувства. В игре дети активны, они творчески преобразуют то, что ими было воспринято ранее, свободнее и лучше управляют своим поведением. У них формируется поведение, опосредованное образом другого человека. В результате постоянного сравнения своего поведения с поведением другого человека у ребенка появляется возможность лучшего осознания самого себя, своего «я». Таким образом, ролевая игра оказывает большое влияние на формирование личности ребенка.

В дошкольном возрасте в деятельности ребенка появляются элементы труда. В труде формируются нравственные качества ребенка, чувства коллективизма,

уважения к людям. Очень важно при этом, чтобы ребенок испытывал положительные чувства, которые стимулируют развитие интереса к труду. **Через непосредственное участие в труде и в процессе наблюдения за трудом взрослых дошкольник знакомится с операциями, орудиями, видами труда, приобретает умения и навыки. Вместе с тем у него развиваются произвольность и целенаправленность действий, растут волевые усилия, формируются любознательность, наблюдательность. Включение дошкольника в трудовую деятельность, постоянное руководство им со стороны взрослого является неременным условием всестороннего развития психики ребенка.**

Большое влияние на умственное развитие оказывает **обучение**. К началу дошкольного возраста психическое развитие ребенка достигает такого уровня, при котором можно формировать двигательные, речевые, сенсорные и ряд интеллектуальных навыков, появляется возможность вводить элементы учебной деятельности.

Важным моментом, определяющим характер учения дошкольника, является отношение ребенка к требованиям взрослого. На протяжении дошкольного возраста ребенок учится усваивать эти требования и превращать их в свои цели и задачи. Успех учения дошкольника в значительной мере зависит от распределения функций между участниками этого процесса и наличия определенных условий.

Специальные исследования дали возможность определить эти функции. Функции взрослого заключаются в том, что он ставит перед ребенком познавательные задачи и предлагает для их решения определенные средства и способы. Функция ребенка состоит в принятии этих задач, средств, способов и активном их использовании в своей деятельности. При этом, как правило, к концу дошкольного возраста ребенок научается осознавать учебную задачу, овладевает некоторыми средствами и способами выполнения деятельности и может осуществлять самоконтроль.

3. В дошкольном возрасте под влиянием обучения и воспитания происходит интенсивное развитие всех познавательных психических процессов. Это относится к *сенсорному развитию*.

Сенсорное развитие – это совершенствование ощущений, восприятий, наглядных представлений. У детей снижаются пороги ощущений. Повышаются острота зрения и точность цветоразличения, развивается фонематический и звуковысотный слух, значительно возрастает точность оценок веса предметов. В результате сенсорного развития ребенок овладевает перцептивными действиями, основная функция которых заключается в обследовании объектов и вычленении в них наиболее характерных свойств, а также в усвоении сенсорных эталонов, общепринятых образцов чувственных свойств и отношений предметов.

Наиболее доступными для дошкольника сенсорными эталонами являются геометрические формы (квадрат, треугольник, круг) и цвета спектра. Сенсорные эталоны формируются в деятельности. Лепка, рисование, конструирование больше всего способствуют ускорению сенсорного развития.

Мышление дошкольника, также как и другие познавательные процессы, имеет ряд особенностей.

Дети этого возраста не умеют еще выделять существенные связи в предметах и явлениях и делать обобщающие выводы. На протяжении дошкольного возраста мышление ребенка существенно меняется. Это в первую очередь выражается в том, что он овладевает новыми способами мышления и умственными действиями. Развитие его происходит поэтапно, и каждый предыдущий уровень необходим для последующего.

Мышление развивается от наглядно-действенного к образному. Затем на основе образного мышления начинает развиваться образно-схематическое, которое представляет промежуточное звено между образным и логическим мышлением. Образно-схематическое мышление дает возможность устанавливать связи и отношения между предметами и их свойствами.

Развитие мышления ребенка тесно связано с речью. В младшем дошкольном возрасте на третьем году жизни речь сопровождает практические действия ребенка, но она еще не выполняет **планирующей** функции. В 4 года дети способны представить ход практического действия, но не умеют рассказать о действии, которое нужно произвести. В среднем дошкольном возрасте речь начинает предшествовать выполнению практических действий, помогает планировать их. Однако, на этом этапе образы остаются основой мыслительных действий. Только на следующем этапе развития ребенок оказывается способным решать практические задачи, планируя их словесными рассуждениями.

На протяжении дошкольного возраста происходит дальнейшее развитие **памяти**, она все больше выделяется из восприятия. В младшем дошкольном возрасте еще заметную роль в развитии памяти играет узнавание при повторном восприятии предмета. Но все большее значение начинает приобретать **способность к воспроизведению**. В среднем и старшем дошкольном возрасте появляются достаточно полные представления памяти. Продолжается интенсивное развитие образной памяти (запоминание предметов и их изображений). Для развития памяти ребенка характерно движение от образной к словесно-логической.

Развитие произвольной памяти начинается с возникновения и развития произвольного воспроизведения, а затем следует произвольное запоминание. Выяснение зависимости запоминания от характера деятельности дошкольников (занятия по труду, слушание рассказа, лабораторный эксперимент) показывает, что различия в продуктивности запоминания в различных видах деятельности у испытуемых с возрастом пропадают. В качестве приема логического запоминания в работе использовалось смысловое соотнесение того, что нужно запомнить, с вспомогательным материалом (картинкой). В результате продуктивность запоминания увеличивалась вдвое.

Воображение ребенка начинает развиваться в конце второго, начале третьего года жизни. О наличии образов как результате воображения можно судить по тому, что дети с удовольствием слушают небольшие рассказы, сказки, сопереживая героям.

Развитию воссоздающего (репродуктивного) и творческого (продуктивного) воображения дошкольников способствуют различные виды деятельности, такие, как игра, конструирование, лепка, рисование. Особенность образов, которые создает ребенок, состоит в том, что они не могут существовать самостоятельно. Им нужна **внешняя опора** в деятельности. Так, например, если в игре ребенок должен создавать образ человека, то эту роль он берет на себя и действует в воображаемой ситуации.

Характерной для дошкольника является возрастающая произвольность воображения. В ходе развития оно превращается в относительно самостоятельную психическую деятельность.

4. Дошкольный возраст является начальным этапом формирования личности. У детей возникают такие личностные образования, как **соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование произвольности поведения**.

Изучение мотивов дошкольников дало возможность установить среди них 2 большие группы: **личные** и **общественно значимые**. У детей младшего и среднего дошкольного возраста преобладают личные мотивы. Они наиболее ярко проявляются в общении со взрослыми. Ребенок стремится получить эмоциональную оценку взрослого: одобрение, похвалу, ласку. Потребность в оценке у ребенка настолько велика, что он часто приписывает себе положительные качества.

Личные мотивы проявляются в различных видах деятельности и направлены на предметы деятельности, например, в игровой деятельности ребенок стремится обеспечить себя игрушками и атрибутами игры, не анализируя заранее самого процесса игры и не выясняя, понадобятся ли ему в ходе игры данные предметы.

В дошкольном возрасте ребенок начинает руководствоваться в своем поведении **нравственными нормами**. У него формируются моральные представления и оценки. В среднем дошкольном возрасте ребенок активно переживает события, поступки, о которых

слышал, которые наблюдал. Проявляются сочувствие, заботливость. В формировании нравственных качеств личности ребенка большую роль играет ориентация его на взрослого. В образе взрослого ребенок в первую очередь выделяет занятость общественно-полезным делом.

В дошкольном возрасте появляются определенное отношение к себе и своим возможностям. Пятилетние дети, как правило, их переоценивают. В возрасте семи лет дети в большинстве случаев оценивают себя правильно: «Умею одеваться, убирать постель». В этом возрасте дошкольники указывают на умение следовать определенным нравственным нормам: «Умею помогать взрослым» и др. свои возможности они оценивают по практическому их осуществлению. Самооценка старшего дошкольника становится уже достаточно устойчивой.

В этом возрасте ребенок в достаточной степени знает свои возможности, он сам ставит цели действия и находит средства для их достижения. У него появляется возможность планировать свои действия и производить их анализ и самоконтроль.

5. При организации режима дня детей следует создать щадящие условия, а именно: обеспечить помещение с хорошей аэрацией для сна и отдыха (в этом возрасте значение дневного сна на свежем воздухе увеличивается, так как время прогулки сокращается за счет длительности занятий); для прогулок необходимы детские площадки с разнообразным оборудованием; при организации учебных занятий необходимо учитывать, что длительное сохранение ребенком статического положения создает неблагоприятные условия для кровообращения, которое именно во время умственной работы должно усиливаться для полного обеспечения высших отделов центральной нервной системы кислородом и продуктами питания.

Исследования возможностей обучения детей с шестилетнего возраста показали, что у них несколько затруднен переход от внешнего плана действия к внутреннему. Поэтому необходима тщательная отработка действия во внешней форме. Это прежде всего относится к развитию мышления. Одним из важнейших моментов этапа материального действия является формирование у детей полных и точных представлений о произвольном действии и его результатах.

Исследования психологической готовности к школьному обучению детей шести и семилетнего возраста показывают, что семилетние дети к моменту начала занятий в школе внутренне более готовы к включению в учебный процесс. Первое место среди занятий, наиболее их привлекающих, являются уроки грамматики и счета, т.е. занятия, которые специфичны именно для школы. У шестилеток основной интерес вызывают уроки чтения, ритмики, рисования, занятия физкультурой и трудом.

Учебная деятельность требует от ребенка высокого уровня произвольности, сознательного контроля за своими действиями, умение подчинять их системе правил и требований, задаваемых учителем. В исследовании было установлено, что в начале учебного года шестилеткам требовалось гораздо больше времени на выполнение учебных заданий. Инструкция к заданию, которая давалась детям, должна была быть особенно полной, так как при использовании той, которая давалась семилеткам, приходилось прибегать к разъяснению отдельных ее частей.

Успех обучения шестилеток зависит от правильной организации их жизни и учебной деятельности. Для этого они должны усвоить нормы поведения ученика и определенным образом себя вести, но в то же время необходимо создавать условия для проявления их активности.

6. Следует отметить, что даже у подготовленных к школе детей в первый месяц обучения могут появляться новые, подчас неожиданные свойства. Как показывают наблюдения, сложность учебной деятельности и необычность переживаний часто вызывают тормозную реакцию у подвижных и возбудимых детей и, наоборот, делает возбудимыми спокойных и уравновешенных. Это происходит в результате смены условий жизни и деятельности.

Меняется содержание жизни детей. В детском саду весь день был заполнен увлекательной и интересной деятельностью. Хотя учебные занятия и проводились, но даже в старшей группе они занимали очень небольшую часть времени. Дошкольники много рисовали, лепили, играли, гуляли, свободно выбирали себе игру и товарищей, которые им больше нравились. Содержание же школьной жизни, особенно в первом полугодии, очень однообразно. Ученики должны ежедневно готовиться к урокам, выполнять школьные правила, следить за чистотой тетрадей и учебников, наличием письменных принадлежностей.

Совершенно по-новому складываются отношения с учителями. Для ребенка, посещавшего детский сад, воспитательница была самым близким человеком после мамы, ее «заместителем» в течение целого дня. Понятно, что отношения с ней отличались большей свободой, сердечностью и интимностью, чем с учителем. Нужно время, чтобы между учащимися и педагогом установились деловые и доверительные отношения.

Очень резко изменяется и положение самого ребенка. В детском саду в подготовительной группе дети были старшими, выполняли много обязанностей, часто помогали взрослым, поэтому чувствовали себя большими. Старшим дошкольникам доверяли и они выполняли поручения с чувством гордости и сознанием долга. Попав в школу, дети оказались самыми маленькими и потеряли занятую в детском саду позицию. Это осложняет приспособление учеников к новым условиям.

Перечисленные особенности обнаруживаются не у всех детей в одинаковой мере. Это зависит от индивидуальных качеств, в частности от типа высшей нервной деятельности. Так, быстрее привыкают к школьной обстановке дети, сильного, уравновешенного, подвижного типа. Учителю важно знать все эти особенности первоклассников, чтобы правильно наладить взаимоотношения с каждым из них и со всем коллективом.

ТЕМА: «ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ».

ПЛАН.

1. Особенности начального периода школьной жизни ребенка.
2. Анатомо-физиологические особенности младших школьников.
3. Психологическая перестройка, связанная с поступлением ребенка в школу.
4. Основные виды трудностей, испытываемых первоклассниками.
5. Формирование учебной деятельности и ее структура.
6. Психологические новообразования в младшем школьном возрасте.
7. Развитие познавательных процессов у младших школьников.
8. Психологические особенности трудовой деятельности младших школьников.
9. Развитие личности младших школьников.
10. Эмоции младших школьников и их развитие.

1. В современной системе воспитания младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка с семи до 10-11 лет. В тех странах, где дети идут в школу с 6 лет, а продолжительность начального обучения иная, чем в нашей стране, младший школьный возраст имеет, естественно, другие хронологические рамки.

Поэтому хронологические вехи и психологические особенности младшего школьного возраста как особого звена школьного детства так же нельзя считать окончательными и неизменными. С научной точки зрения речь пока может идти об относительно устоявшихся наиболее характерных чертах этого возраста. Его роль в психологическом развитии ребенка может меняться в зависимости от изменения целей и значения начального обучения в общей, исторически складывающейся системе общественного воспитания детей от детского сада до завершения среднего образования.

Наиболее характерная черта периода с 7 до 10 лет состоит в том, что в этом возрасте **дошкольник становится школьником**. Это переходный период, когда ребенок

соединяет в себе черты дошкольного детства с особенностями школьника. Эти качества уживаются в его поведении и сознании в виде сложных и порой противоречивых сочетаний. Как и любое переходное состояние, данный возраст богат скрытыми возможностями развития, которые можно своевременно улавливать и поддерживать. Основы многих психических качеств личности закладываются и культивируются в младшем школьном возрасте. Поэтому особое внимание ученых сейчас направлено на выявление резервов развития младших школьников. Это позволит более успешно готовить детей к дальнейшей учебной и трудовой деятельности.

2. Готовность школьника к обучению в школе определяется прежде всего его анатомо-физиологическим и психическим развитием, значительной анатомо-физиологической перестройкой, которая обеспечивает включение ребенка в учебную деятельность и формирование ряда особенностей личности. В этом возрасте происходят качественные и структурные изменения головного мозга ребенка. Он увеличивается в среднем до 1 кг 350 гр. Особенно сильно развиваются большие полушария, в первую очередь лобные доли, связанные с деятельностью второй сигнальной системы. Происходят изменения и в протекании основных нервных процессов – возбуждение и торможение: увеличивается возможность тормозных реакций. Это составляет физиологическую предпосылку для формирования ряда волевых качеств школьника: повышается способность подчиняться требованиям, проявлять самостоятельность, сдерживать импульсивные действия, сознательно удерживаться от нежелательных поступков. Большая уравновешенность и подвижность нервных процессов помогает ребенку перестраивать свое поведение в соответствии с изменившимися условиями, с возросшими требованиями старших, что важно для нового этапа его жизни – поступления в школу.

Однако надо учитывать и слабые стороны в анатомии и физиологии детей школьного возраста. Ряд исследователей отмечают быстрое истощение запаса энергии в нервных тканях. Всякое перенапряжение опасно для ребенка, что обязывает учителя и родителей следить за строгим соблюдением его режима.

3. Каждый период психического развития ребенка характеризуется основным, ведущим видом деятельности. Так, для дошкольного детства ведущей является игровая деятельность. Хотя дети этого возраста, например в детских садах, уже учатся и даже трудятся посильно, все же подлинной стихией, определяющей весь их облик, служит ролевая игра во всем ее разнообразии. В игре появляется стремление к общественной оценке, развивается воображение и умение использовать символику. Все это служит основными моментами, характеризующими готовность ребенка к школе.

Как только семилетний ребенок вошел в класс, он уже школьник. С этого времени игра постепенно теряет главенствующую роль в его жизни, хотя и продолжает занимать в ней важное место. **Ведущей деятельностью младшего школьника становится учение**, существенно изменяющее мотивы его поведения, открывающее новые источники развития его познавательных и нравственных сил. Процесс такой перестройки имеет несколько этапов.

Особенно отчетливо выделяется **этап первоначального вхождения ребенка в новые условия школьной жизни**. Большинство детей психологически подготовлены к этому. Они с радостью идут в школу, ожидая встретить здесь что-то необычное по сравнению с домом и детским садом. Эта внутренняя позиция ребенка важна в двух отношениях. Прежде всего, предчувствие и желанность новизны школьной жизни помогают ребенку быстро принять требования учителя, касающиеся правил поведения в классе, норм отношений с товарищами, распорядка дня. Эти требования воспринимаются ребенком как общественно значимые и неизбежные. Психологически оправдано положение, известное опытным педагогам: с первых дней пребывания ребенка в классе необходимо четко и однозначно раскрыть ему правила поведения школьника на занятиях, дома и в общественных местах. Важно сразу же показать ребенку отличие его новой

позиции, обязанностей и прав от того, что было привычно ему раньше. Требование неукоснительного соблюдения новых правил и норм – это не излишняя строгость к первоклассникам, а необходимое условие организации их жизни, соответствующее собственным установкам детей, подготовленных к школе. При шаткости и неопределенности этих требований дети не смогут ощутить своеобразия нового этапа своей жизни, что, в свою очередь, может разрушить их интерес к школе.

Другая сторона внутренней позиции ребенка связана с его общим положительным отношением к процессу усвоения знаний и умений. Еще до школы он свыкается с мыслью о необходимости учения для того, чтобы когда-то по-настоящему стать тем, кем он хотел быть в играх (летчиком, поваром, шофером). При этом ребенок не представляет, естественно, конкретного состава знаний, требующихся в будущем.

В первое время школьник еще не знаком по-настоящему с содержанием конкретных учебных предметов. У него еще нет познавательных интересов к самому учебному материалу. Они формируются лишь по мере углубления в математику, грамматику и другие дисциплины. И все-таки ребенок с первых занятий усваивает соответствующие сведения. Его учебная работа опирается при этом на интерес к знанию вообще, частным проявлением которого в данном случае выступает математика или грамматика.

Интуитивное принятие ребенком ценности самого знания необходимо поддерживать и развивать с первых шагов школьного обучения, но уже путем демонстрации неожиданных, заманчивых и интересных проявлений самого предмета математики, грамматики и других дисциплин. Это позволяет формировать у детей подлинные познавательные интересы как основу учебной деятельности.

Таким образом, для первого этапа школьной жизни характерно то, что ребенок подчиняется новым требованиям учителя, регулирующим его поведение в классе и дома, а также начинает интересоваться содержанием самих учебных предметов. Безболезненное прохождение ребенком этого этапа свидетельствует о хорошей готовности к школьным занятиям. Но далеко не все дети семилетнего возраста обладают ею. Многие из них первоначально испытывают те или иные трудности и не сразу включаются в школьную жизнь.

4. Наиболее часто наблюдается три типа трудностей. Первый из них связан с особенностями нового школьного режима (надо вовремя проснуться, нельзя пропускать занятия, на всех уроках требуется сидеть спокойно, домашние задания необходимо выполнять своевременно и т. д.). Без должных привычек у ребенка появляется чрезмерная усталость, срывы в учебной работе, пропуск режимных моментов. Большинство семилетних детей с психофизиологической стороны подготовлены к формированию соответствующих привычек. Необходимо только, чтобы учитель и родители понятно и четко выражали новые требования к жизни ребенка, постоянно контролировали их выполнение, принимали меры поощрения и наказания с учетом индивидуальных особенностей детей.

Второй тип трудностей, которые испытывают первоклассники, проистекает из характера взаимоотношений с учителем, с товарищами по классу, в семье. При всей возможной приветливости и доброте к детям учитель все-таки выступает как авторитетный и строгий наставник, выдвигающий определенные правила поведения и, пресекающий всякие отклонения от них. Он постоянно оценивает работу детей. Его позиция такова, что ребенок не может не испытывать некоторой робости перед ним. Вследствие этого одни дети становятся чрезмерно скованными, а другие – развинченными (дома же они могут быть совсем другими). Нередко первоклассник теряется в новом окружении, не может сразу познакомиться с другими детьми, чувствует себя в одиночестве.

Опытный учитель предъявляет одинаковые требования ко всем детям, но внимательно наблюдает за индивидуальными особенностями выполнения этих

требований разными детьми. Это помогает заглянуть за внешний фасад их поведения и понять их подлинные психологические качества. Лишь на основе такого специального изучения детей можно выбирать тот или иной конкретный способ воздействия на них, цель которого состоит в том, чтобы воспитать у всех первоклассников привычку спокойного, выдержанного поведения на уроках, соблюдения общего темпа учебных занятий, деловитости при ответах, и правильной реакции на замечания учителя. В конечном счете все это сводится к воспитанию доверия к учителю и его действиям.

Взаимоотношения учащихся в классе бывают нормальными тогда, когда учитель одинаково ровен и требователен ко всем детям, когда слабых он поощряет за трудолюбие, а сильных может пожурить за излишнюю самоуверенность. Это создает хороший психологический фон для коллективной работы класса. Учитель поддерживает дружбу детей по **общности интересов** (собирают марки, увлекаются кукольным театром), по **общим внешним условиям жизни** (дети живут в одном доме, сидят за одной партой) и т. д. Важная цель воспитательной работы в первые месяцы пребывания ребенка в школе – привить ему чувство того, что класс, а затем и школа – это не чужая ему группа людей, а доброжелательный и чуткий коллектив сверстников, младших и старших товарищей.

С поступлением в школу меняется положение ребенка в семье. У него появляются новые обязанности и новые права (например, школьнику нужно отвести особое место и время для домашних занятий, нужно считаться с режимом его дня). Опыт показывает, что в большинстве семей эти права ребенка воспринимаются с уважением и полностью удовлетворяются. Нередко наблюдается даже такая картина: ощущая сочувствие взрослых и их готовность сразу удовлетворить запросы «школьного труженика», часть детей начинает «узурпировать» свое положение, диктовать семье тот уклад домашней жизни, в центре которого находятся они – школьники. А это уже чревато возникновением своеобразного ученического эгоизма. Поэтому внимание к первокласснику в семье нужно сочетать с показом ему не менее важных интересов и забот других ее членов. Ребенок должен считаться с ними и не выпячивать чрезмерно свои школьные коллизии в общем потоке семейных дел.

Третий тип трудностей многие первоклассники начинают испытывать в середине учебного года. В начале они с радостью бегали в школу задолго до занятий, с удовольствием принимались за любые упражнения, гордились оценками учителя. В этом сказывалась их общая готовность к овладению знанием. Но процесс обучения в 1 классе обычно строился так, что дети получали те или иные готовые знания и определения, которые необходимо запомнить и применять в нужных ситуациях. Как правило, специально не рассматривалась потребность в этом знании. Естественно, что в таких условиях поле интеллектуального поиска ребенка невелико, познавательная самостоятельность существенно ограничена. На таких занятиях слабо формируются интересы к самому содержанию учебного материала. Поскольку же по мере привыкания к внешним атрибутам школы у ребенка гаснет первоначальная тяга к учению, то в результате нередко наступают апатия и безразличие. Учителя порой стремятся преодолеть их, внося в материал элементы внешней занимательности. Но этот прием действует лишь кратковременно.

Наиболее верный способ предупредить «насыщение» учением состоит в том, чтобы дети получали на уроках достаточно сложные учебно-познавательные задачи, сталкивались с проблемными ситуациями, выход из которых требует овладения соответствующими понятиями. Это может происходить примерно следующим образом. В курсе математики большое значение имеет понятие числа. Оно дается детям в 1 классе. Способ ознакомления с ним выглядит так. Перед детьми ставится задание сравнить некоторые предметы по величине или по количеству, но при условии, когда это нельзя выполнить прямо и непосредственно. Как быть? Первоклассники вынуждены искать общий способ решения подобных задач. После ряда более или менее удачных попыток они с помощью учителя выясняют, что в подобных случаях необходимы измерение, счет и

число. Благодаря им можно выполнять опосредствованное сравнение величин. Затем дети учатся измерять и считать, усваивают содержание понятия числа. Такое специальное выяснение (насколько необходимы соответствующие понятия и каково их происхождение) помогает, как показывает опыт, формировать у детей познавательный интерес к собственно математическим способам решения жизненных задач, к занятиям этим учебным предметом.

Постановка перед детьми системы заданий, требующих активного выяснения путей и средств их решения, с самого начала вводит первоклассников в область интеллектуальных поисков, открывает перед ними необходимость обоснования найденных способов действия на основе развернутых рассуждений и умозаключений. Благодаря такой активной мыслительной деятельности дети могут сознательно усвоить нужные знания и умения. Эта работа привлекает к себе детей и при правильном руководстве со стороны учителя вполне им полезна. Поэтому в первые месяцы обучения особенно опасно требовать от учеников простого запоминания тех или иных сведений без должного понимания их необходимости и условий применения. Конечно, первоклассники могут многое и прочно запомнить. Непосредственный и внешний эффект учения при этом будет достигнут, но будет упущен из-под контроля важный момент – начало формирования у школьников познавательных интересов к учебному материалу. Отсутствие же таких интересов отрицательно сказывается на всей последующей учебной работе.

Таким образом, при первоначальном вхождении в школьную жизнь у ребенка происходит существенная психологическая перестройка. Он приобретает некоторые важные привычки нового режима, устанавливает доверительные отношения с учителем и товарищами. На основе появившихся интересов к содержанию учебного материала у него закрепляется положительное отношение к учению. Дальнейшее развитие этих интересов и динамика отношения младших школьников к учению зависят от процесса формирования у них учебной деятельности. Поэтому особое значение для педагогической психологии представляет вопрос о строении этой деятельности и особенностях ее отдельных компонентов.

5. Процесс учебной деятельности подчинен ряду общих закономерностей. Прежде всего необходимо, чтобы преподаватель систематически вовлекал детей в учебные ситуации, вместе с ними находил и демонстрировал соответствующие учебные действия, а также действия контроля и оценки. Дети же, в свою очередь, должны сознавать смысл учебных ситуаций и последовательно воспроизводить все действия. Иными словами, одна из закономерностей состоит в том, что весь процесс преподавания в младших классах первоначально строится на основе развернутого представления детям главных компонентов учебной деятельности и дети втягиваются в их активное осуществление.

Как отмечалось выше, учебные действия разнородны по своему составу. Среди них большое значение имеют действия, позволяющие выделить и изобразить главные черты изучаемых предметов (действия моделирования). Их формирование становится особой заботой учителя с первых шагов ознакомления детей с тем или иным материалом. Особенно интенсивно они формируются во 2 – 3 классах, когда от детей постоянно требуют сокращенно воспроизвести текст рассказа, составить план изложения, кратко записать условия задачи и т. д. При этом на уроках целесообразно широко использовать графические схемы и буквенные формулы для изображения связей отдельных частей текста, отношений величин. Если школьники начинают затем самостоятельно искать и находить наиболее выразительные средства описания изученного материала, то это говорит о достаточно высоком уровне развития их собственной учебной деятельности.

Таким образом, на протяжении младшего школьного возраста наблюдается определенная динамика отношения детей к учению. Первоначально они стремятся к нему как к общественно полезной деятельности вообще. Затем их привлекают отдельные приемы учебной работы. Наконец, они начинают самостоятельно преобразовывать конкретно-практические задачи в учебно-теоретические, интересуясь внутренним содержанием учебной деятельности. Исследование закономерностей ее формирования составляет одну из первоочередных и вместе с тем трудных проблем современной детской и педагогической психологии.

Ребенок, поступающий в школу, не умеет учиться, не владеет учебной деятельностью. В первые дни в школе действует в основном учитель. Он ставит перед детьми цели, показывает способы выполнения задания, контролирует и оценивает работу ребенка.

Учебная деятельность – ведущая деятельность младшего школьника. Под ведущей деятельностью понимается такая деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются главные новообразования возраста (произвольность, рефлексия, самоконтроль, внутренний план действий). Учебная деятельность осуществляется на протяжении всего обучения ребенка в школе. Но свою ведущую функцию та или иная деятельность осуществляет наиболее полно в период, когда она складывается, формируется. Младший школьный возраст и есть период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности.

Учебная деятельность – это особый вид деятельности, отличный, например, от трудовой. Изменяя материал, работая с ним, человек в процессе трудовой деятельности создает новый продукт. Сущность трудовой деятельности состоит именно в создании продукта. Сущность же учебной деятельности состоит в присвоении научных знаний. Ребенок под руководством учителя начинает оперировать научными понятиями.

Цель учения рассматривается не только в плане приобретения знаний, а главным образом в плане *обогащения, «перестраивания» личности ребенка*. По мнению Д. Б. Эльконина, «результатом учебной деятельности, в ходе которой происходит усвоение научных понятий, является прежде всего изменение самого ученика, его развитие. В общем виде можно сказать, что это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, т.е. новых способов действия с научными понятиями. Таким образом, учебная деятельность есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе выполнения в самом субъекте».

Эти изменения составляют:

изменения в уровне знаний, умений, навыков, обученности;

изменения в уровне сформированности отдельных сторон учебной деятельности;

изменения в умственных операциях, особенностях личности, т.е. в уровне общего умственного развития.

Учебная деятельность – это форма индивидуальной активности. Она сложна по своей структуре и требует специального формирования. Как и трудовая, учебная деятельность характеризуется целями, мотивами. Как и взрослый человек, выполняющий работу, ученик должен знать, что делать, зачем делать, как делать, видеть свои ошибки, контролировать и оценивать себя. Ребенок, поступающий в школу, ничего этого самостоятельно не делает, т.е. он не обладает учебной деятельностью. В процессе учебной деятельности младший школьник не только усваивает знания, умения и навыки, но и учится ставить перед собой учебные задачи (цели), находить способы усвоения и применения знаний, контролировать и оценивать свои действия.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов рассматривают учебную деятельность в единстве нескольких ее компонентов: **учебной задачи, учебных действий, действий самоконтроля и самооценки.**

Учебную задачу надо отличать от конкретно-практической. Например, перед учащимися может стоять задача выучить стихотворение. А может стоять задача научиться заучивать стихотворение. И в первом случае дети кое-чему научатся, но вряд ли в следующий раз они будут заучивать стихотворение более рациональными способами. Во втором же случае перед ребенком стоит действительно учебная задача.

Решение может быть достигнуто разными путями. Можно просто сообщить детям, из каких частей состоит слово, показать на примере, затем предложить ряд задач на определение корня и других морфологических частей слова, и это будет традиционным обучением по образцу-результату, а можно вооружить ребенка **способами**, посредством которых определяются части слова. Во втором случае дети выполняют специальное учебное действие, которое складывается из ряда учебных операций. Например, при усвоении морфологического состава слова это такие операции, как изменение формы слова, сравнение слов, установление их смыслового и фонетического сходства и различия, сравнение формы слова и его значения.

Итак, полноценное обучение ребенка начинается тогда, когда он **учится учиться**, овладевает учебной деятельностью. При обычном обучении по образцам оценивается обычно прежде всего результат, овладение же способом действия считается при получении результата достигнутым. Но стоит немного отойти от образца, как дети уже не справляются с задачей. Они учатся повторению по образцу, а не овладению общим способом решения.

Действие **самоконтроля** – есть действие сличения, соотнесения учебных действий с образцом, который задается извне. В практике работы школы обучение контролю идет путем прямого подражания учителю, путем примеривания бесчисленных проб и ошибок. Контроль, как правило, существует только по конечному результату: «Проверь, сошелся ли ответ»; «Проверь, не сделал ли ошибки при диктанте».

При каких же условиях сравнение детей друг с другом оказывает наиболее благоприятное влияние на формирование самооценки. Наибольший эффект был в случае, когда дети сравнивались с одинаковыми возможностями (способностями), но в силу определенных личностных качеств (степени старательности, организованности, дисциплинированности), достигающие в учении разных результатов. Все оценки, замечания высказывались с целью показать, что отставание или успех в учении зависит от отношения к работе. В этом классе оказалось меньше всего детей с неправильной самооценкой.

6. Развитие психики младших школьников происходит главным образом на основе ведущей для них деятельности учения. Включаясь в учебную работу, дети постепенно подчиняются ее требованиям, а выполнение этих требований предполагает появление новых качеств психики, отсутствующих у дошкольников. Новые качества возникают и развиваются у младших школьников по мере формирования учебной деятельности.

Организация фронтальных занятий в классе возможна лишь в том случае, если все дети одновременно слушают учителя и следуют его указаниям. Поэтому каждый школьник приучается управлять своим вниманием согласно требованиям таких занятий. Ребенку хочется смотреть в окно, где бойко снуют голуби, но нужно слушать объяснение нового способа решения задачи, и не просто слушать, а хорошо запомнить все детали этого способа, чтобы правильно выполнить завтрашнюю контрольную работу. Постоянное следование таким «нужно», управление своим поведением на основе задаваемых образцов способствует развитию у детей произвольности как особого качества психических процессов. Она проявляется в умении сознательно ставить цели действия и

преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия.

Одно из важных требований учебной деятельности состоит в том, что дети должны развернуто обосновывать справедливость своих высказываний и действий. Многие приемы такого обоснования указывает учитель. Необходимость различать образцы рассуждения и самостоятельные попытки их построить предполагают формирование у младших школьников умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия. Это умение лежит в основе рефлексии как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Произвольность, внутренний план действия и рефлексия – основные новообразования ребенка младшего школьного возраста. Благодаря им психика младшего школьника достигает уровня развития, необходимого для дальнейшего обучения в средней школе, для нормального перехода в подростковый возраст с его особыми возможностями и требованиями. Неподготовленность некоторых младших школьников к средней школе чаще всего связана с несформированностью этих общих качеств и способностей личности, определяющих уровень психических процессов и самой учебной деятельности.

7. Развитие отдельных психических процессов осуществляется на протяжении всего младшего школьного возраста, хотя дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия (у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются на различные формы, цвета), но их восприятие в учебной деятельности сводится лишь к узнаванию и называнию формы и цвета. У первоклассников отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов. Это обстоятельство отчетливо выступало в специальных опытах. Так, учащиеся 1 класса получали для рисования с натуры цветной кувшин. Дети быстро осматривали его, называли, затем сразу же стремились нарисовать его, не обращаясь больше к натуре. На их рисунках кувшины были разных размеров и форм, порой значительно отличающихся друг от друга, так как у детей отсутствовали средства анализа самой формы. Аналогичные данные были получены тогда, когда учащиеся должны были передать цвет кувшина. Они узнавали и называли этот цвет, но затем совсем не интересовались его конкретными особенностями. Недостатки дифференцированности восприятия у первоклассников были обнаружены также в опытах с узнаванием и классификацией бабочек.

Возможности ребенка анализировать и дифференцировать воспринимаемые предметы связаны с формированием у него более сложного вида деятельности, чем ощущение и различение отдельных непосредственных свойств вещей. Этот вид деятельности, называемый наблюдением, особенно интенсивно складывается в процессе школьного учения. На занятиях ученик получает, а затем и сам развернуто формулирует задачи восприятия тех или иных примеров и пособий. Благодаря этому восприятие становится целенаправленным. Учитель регулярно показывает детям приемы осмотра или прослушивания вещей и явлений (порядок выявления их свойств, маршруты движения рук и глаз и т. п.), средства записи установленных свойств (рисунок, схема, слово). Затем ребенок может самостоятельно планировать работу восприятия и преднамеренно осуществлять ее в соответствии с замыслом, отделяя главное от второстепенного, устанавливая иерархию воспринимаемых признаков, дифференцируя их по мере общности и т. п. Такое восприятие, синтезируясь с другими видами познавательной деятельности (вниманием, мышлением), приобретает форму целенаправленного и произвольного наблюдения. При достаточно развитом наблюдении можно говорить о наблюдательности ребенка как особом качестве его личности. Исследования показывают, что в начальном обучении можно значительно развить это важное качество у всех младших школьников (работа Л. В. Занкова и его сотрудников).

Развитие внимания. Дети, приходящие в школу, еще не имеют целенаправленного внимания. Они обращают свое внимание в основном на то, что им непосредственно интересно, что выделяется яркостью и необычностью (непроизвольное внимание). Условия школьной работы с первых дней требуют от ребенка следить за такими предметами и усваивать такие сведения, которые в данный момент его вовсе не интересуют. Постепенно ребенок учится направлять и устойчиво сохранять внимание на нужных, а не просто внешне привлекательных предметах. Во 2 – 3 классах многие учащиеся уже обладают произвольным вниманием, концентрируя его на любом материале, объясняемом учителем или имеющемся в книге. Произвольность внимания, умение преднамеренно направлять его на ту или иную задачу – важное приобретение младшего школьного возраста.

Как показывает опыт, большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий ребенка, сообщение ему таких образцов, указание таких внешних средств, пользуясь которыми он может руководить собственным сознанием. Например, при целенаправленном выполнении фонетического анализа большую роль играет применение первоклассниками таких внешних средств фиксации звуков и их порядка, как картонные фишки. Точная последовательность их выкладывания организует внимание детей, помогает им сосредоточиться на работе со сложным, тонким и «летучим» звуковым материалом.

Самоорганизация ребенка есть следствие организации, первоначально создаваемой и направляемой взрослыми, особенно учителем. Общее направление развития внимания состоит в том, что от достижения цели, которую ставит учитель, ребенок переходит к контролируемому решению задач, поставленных им самим.

У первоклассников произвольное внимание неустойчиво, так как они еще не имеют внутренних средств саморегуляции. Поэтому опытный учитель прибегает к разнообразным видам учебной работы, сменяющим друг друга на уроке и не утомляющим детей (устный счет разными способами, решение задач и проверка результатов, объяснение нового приема письменных вычислений, тренировка в их выполнении и т. д.). У учащихся 1 – 2 классов внимание более устойчиво при выполнении внешних, чем собственно умственных действий. Эту особенность важно использовать на уроках, чередуя умственные занятия с составлением графических схем, рисунков, макетов, созданием аппликаций. При выполнении простых, но однообразных занятий младшие школьники отвлекаются чаще, чем при решении более сложных заданий, требующих применения разных способов и приемов работы.

Развитие внимания связано также с расширением объема внимания и умением распределять его между разными видами действий. Поэтому учебные задачи целесообразно ставить так, чтобы ребенок, выполняя свои действия, мог и должен был следить за работой товарищей. Например, читая заданный текст, школьник обязан следить за поведением других учеников. В случае ошибки он замечает отрицательные реакции товарищей и стремится сам исправить ее. Некоторые дети бывают «рассеянными» в классе именно потому, что не умеют распределять свое внимание: занимаясь одним делом, они теряют из виду другие. Учителю нужно так организовывать разные виды учебной работы, чтобы дети приучались к одновременному контролю за несколькими действиями (вначале, конечно, относительно простыми), подготавливаясь к общей фронтальной работе класса.

Развитие памяти. Семилетний ребенок, пришедший в школу, стремится по преимуществу буквально запомнить внешне яркие и эмоционально впечатляющие события, описания, рассказы. Но школьная жизнь такова, что с самого начала требует от детей произвольного запоминания материала. Ученики должны специально запомнить режим дня, правила поведения, домашние задания, а затем уметь руководствоваться ими в своем поведении или уметь воспроизвести на уроке. У детей вырабатывается различение самих мнемических задач. Одна из них предполагает буквально запоминание материала,

другая – лишь пересказ его своими словами и т. д. Продуктивность памяти младших школьников зависит от понимания ими характера самой мнемической задачи и от овладения соответствующими приемами и способами запоминания и воспроизведения.

Первоначально дети применяют самые простые способы – многократное повторение материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Самоконтроль за результатами запоминания происходит лишь на уровне узнавания. Так, первоклассник смотрит в текст и полагает, что он его заучил, поскольку испытывает чувство «знакомости». Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания. Большинство нуждается в специальном и длительном обучении этому в школе и дома. Одно направление такой работы связано с формированием у детей приемов осмысленного запоминания (расчленение материала на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и т. д.), другое – с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля за результатами запоминания. Прием расчленения материала на смысловые единицы основан на составлении плана. Этому следует учить еще на той стадии школьных занятий, когда дети лишь в устной форме передают содержание какой-либо картины (особенно по представлению) или услышанного рассказа. Существенно сразу же демонстрировать детям относительность выделяемых смысловых единиц. В одном случае они могут быть крупными, в других – мелкими. Сообщение-рассказ, а затем рассказ-воспоминание о содержании одной и той же картины могут осуществляться при опоре на разные единицы в зависимости от цели пересказа.

Работа по составлению развернутого и свернутого плана занимает большое место во втором полугодии 1 класса, когда дети уже умеют читать и писать. Во 2 – 3 классах эта работа продолжается на материале значительных по объему арифметических и грамматических текстов (например, третьеклассники составляют развернутые планы решения арифметических задач, тексты которых содержат сложную систему условий). Теперь от учащихся требуется не только выделение единиц, а смысловая группировка материала – объединение и соподчинение его основных компонентов, расчленение посылок и выводов, сведение тех или иных отдельных данных в таблицу и т. д. Такая группировка связана с умением свободно переходить от одних элементов текста к другим и сопоставлять эти элементы. Результаты группировки целесообразно фиксировать в виде письменного плана, который становится материальным носителем как последовательных этапов осмысления материала, так и особенностей соподчинения его частей. Опираясь вначале на письменный план, а затем на представление о нем, школьники могут правильно воспроизводить содержание разных текстов.

Специальная работа необходима для формирования у младших школьников приемов воспроизведения. Прежде всего учитель показывает возможность вслух или мысленно воспроизвести отдельные смысловые единицы материала до того, как он усваивается целиком. Воспроизведение отдельных частей большого или сложного текста может быть распределено во времени (повторение текста сразу после работы с ним или через определенные промежутки времени). В процессе этой работы учитель демонстрирует детям целесообразность использования плана как своеобразного компаса, позволяющего находить направление при воспроизведении материала.

Смысловая группировка материала, сопоставление его отдельных частей, составление плана первоначально формируются у младших школьников как приемы произвольного запоминания. Но когда дети хорошо овладевают ими, психологическая роль этих приемов существенно меняется: они становятся основой развитой произвольной памяти, которая выполняет важные функции в процессе усвоения знаний, как в конце начального обучения, так и в последующие годы.

По мере формирования приемов осмысленного запоминания и самоконтроля произвольная память у второклассников и третьеклассников оказывается во многих

случаях продуктивнее произвольной (к тому же многие способы выполнения арифметических и грамматических действий к этому времени становятся автоматизированными и привычными для детей). Казалось бы, и далее должно сохраняться это преимущество. Однако происходит качественное психологическое преобразование самих процессов памяти. Хорошо сформированные приемы логической обработки материала учащиеся начинают применять теперь для проникновения в его существенные связи и отношения, для развернутого анализа их свойств, т. е. для такой содержательной деятельности, когда прямая задача «запомнить» отступает на второй план. Но результаты происходящего при этом произвольного запоминания все-таки остаются высокими, так как основные компоненты материала в процессе его анализа, группировки и сопоставления были прямыми предметами действий учащихся. Возможности произвольной памяти, опирающейся на логические приемы, должны всесторонне использоваться в начальном обучении. В этом заключен один из основных резервов совершенствования памяти в процессах обучения.

Обе формы памяти – произвольная и произвольная – претерпевают в младшем школьном возрасте такие качественные изменения, благодаря которым устанавливается их тесная, взаимосвязь и взаимопереходы. Важно, чтобы каждая из форм памяти применялась детьми в соответствующих условиях (например, при заучивании какого-либо текста наизусть используется преимущественно произвольная память). Не следует думать, что лишь произвольное запоминание приводит к полноценному усвоению учебного материала. Такое усвоение может происходить и с помощью произвольной памяти, если она опирается на средства логического осмысления этого материала. Логическая обработка учебного материала может происходить очень быстро, и со стороны порой, кажется, что ребенок просто впитывает в себя сведения, как губка. На самом деле этот процесс состоит из многих действий. Их выполнение предполагает особую выучку, без которой память школьников остается невооруженной и неорганизованной, т. е. «плохой памятью», когда школьники стремятся непосредственно запомнить то, что требует специального разбора, группировки и сопоставления. Формирование соответствующих приемов работы с учебным текстом выступает как наиболее эффективный путь воспитания хорошей памяти».

Развитие воображения. Систематическая учебная деятельность помогает развить у детей такую важную психическую способность, как воображение. Большинство сведений, сообщаемых младшим школьникам учителем и учебником, имеет форму словесных описаний, картин и схем. Школьники каждый раз должны воссоздать себе образ действительности (поведение героев рассказа, события прошлого, невиданные ландшафты, наложение геометрических фигур в пространстве и т. д.).

Развитие способности к этому проходит две главные стадии. Первоначально воссоздаваемые образы - весьма приблизительно характеризуют реальный объект, бедны деталями. Эти образы статичны, поскольку в них не представлены изменения и действия объектов, их взаимосвязи. Построение таких образов требует словесного описания или картины (к тому же весьма конкретных по содержанию). В начале 2 класса, а затем в 3 классе наблюдается вторая стадия. Прежде всего, значительно увеличивается количество признаков и свойств в образах. Они приобретают достаточную полноту¹ и конкретность, что происходит в основном за счет воссоздания в них элементов действий и взаимосвязей самих объектов. Первоклассники чаще всего представляют себе лишь начальное и конечное состояние какого-либо движущегося объекта. Ученики 3 класса с успехом могут представить и изобразить многие промежуточные состояния объекта, как прямо указанные в тексте, так и подразумеваемые по характеру самого движения. Дети могут воссоздать образы действительности без непосредственного их описания или без особой конкретизации, руководствуясь памятью или общей схемой-графиком. Так, они могут писать большое изложение по рассказу, прослушанному в самом начале урока, или

решать математические задачи, условия которых приведены в виде абстрактной графической схемы.

Развитие мышления. В развитии мышления младших школьников также наблюдаются две основные стадии. На первой стадии (она приблизительно совпадает с обучением в 1 и 2 классах) их мыслительная деятельность еще во многом напоминает мышление дошкольника. Анализ учебного материала производится здесь по преимуществу в наглядно-действенном плане. Дети опираются при этом на реальные предметы или их прямые заместители, изображения (такой анализ иногда называют практически-действенным или чувственным).

Учащиеся 1 – 2 классов зачастую судят о предметах и ситуациях весьма односторонне, схватывая какой-либо единичный внешний признак. Умозаключения опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии. Обоснование вывода осуществляется не на основе логических аргументов, а путем прямого соотнесения суждения с воспринимаемыми сведениями. Так, наблюдая в школьной жизни соответствующие факты, дети могут сделать соответствующие выводы: «Гая не поливала свои цветы, и они засохли, а Надя часто поливала цветы, и они хорошо растут. Чтобы цветы были свежими и хорошо росли, их надо часто поливать».

На основе систематической учебной деятельности, к 3 классу изменяется характер мышления младших школьников. С этими изменениями связана вторая стадия в его развитии. Уже в 1 – 2 классах особая забота учителя состоит в том, чтобы показать детям связи, существующие между отдельными элементами усваиваемых сведений. С каждым годом увеличивается объем заданий, требующих указания таких связей или соотношений между понятиями. К 3 классу учащиеся овладевают родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т. е. классификацией (например, «стол – имя существительное»). Дети постоянно отчитываются перед учителем в форме развернутых суждений о том, как они усвоили ту или иную классификацию. Так, в 3 классе на вопрос учителя: «Что называется окончанием?» – ученик отвечает: «Окончанием называется изменяемая часть слова. Окончание служит для связи слова с другими словами в предложении».

В основе суждений школьников о признаках и свойствах предметов и явлений лежат чаще всего наглядные изображения и описания. Но вместе с тем эти суждения являются результатом анализа текста, мысленного сопоставления его отдельных частей, мысленного выделения в этих частях главных моментов, их объединения в целостную картину, наконец, обобщения частных в некотором новом суждении, теперь уже в отделенном от прямых его источников и ставшим абстрактным знанием. Следствием именно такой умственной аналитико-синтетической деятельности служит абстрактное суждение или обобщенное знание типа: растения, посеянные осенью и зимующие под снегом, – это озимые».

Формирование классификации определенных предметов и явлений развивает у младших школьников новые сложные формы умственной деятельности, которая постепенно отчленяется от восприятия и становится относительно самостоятельным процессом работы над учебным материалом, процессом, приобретающим свои особые приемы и способы.

О резервах умственного развития младших школьников. В настоящее время учителя, да и родители, все чаще замечают, что семи-, восьмилетние дети порой не удовлетворяются простым созерцанием вещей – им нужно знать, почему они такие, как они устроены, зачем их сделали. «Почемучками» бывают и дошкольники, но они, как правило, удовлетворяются любым ответом на свой вопрос.

Иное положение с современным младшим школьником. Благодаря всему строю жизни, сведениям, почерпнутым из книжек и журналов, по радио, телевидению и от взрослых, он нередко оказывается не согласен со случайным, поверхностным объяснением и требует такого объяснения, которое соответствует довольно развитой

системе его представлений об окружающем. Современный семилетний ребенок стал требовательнее к объяснениям, чем его одноклассники в прошлом. Школа, разумеется, не может пройти мимо этого обстоятельства. Она вынуждена подхватывать, а затем развивать зачатки теоретических рассуждений ребенка и давать ему должное объяснение причин и условий существования многих окружающих предметов. Тем самым наряду с конкретно-образным мышлением нужно постепенно воспитывать у младших школьников простейшие приемы мышления отвлеченного, ищущего причины и основания предметов и явлений, требующего их объяснения.

Опыт психологов и педагогов убеждает в том, что по отношению к современному семи, десятилетнему ребенку порой неприменимы те мерки, которыми оценивалось мышление ребенка в прошлом. Его подлинные умственные способности шире и богаче, чем считалось ранее. В специальных экспериментальных учреждениях ученые-психологи исследуют умственные способности ребенка, чтобы выявить наиболее благоприятные условия формирования мышления детей этого возраста. В частности, было выяснено, что при создании определенных условий младшие школьники могут успешно усваивать такой абстрактный теоретический материал по математике и родному языку, который совершенно не входил в старые программы и только отдельными простыми частями входит в действующие учебные программы. Важно так строить обучение, чтобы эти возможности активно использовались для всестороннего интеллектуального развития каждого ребенка.

8. Учение не исключает других занятий детей. Особенно большая роль принадлежит труду в двух характерных для этого возраста формах – в форме самообслуживания и изготовления поделок (в сельских школах младшие школьники эпизодически участвуют и в производительном труде).

К самообслуживанию дети приучаются уже с дошкольных лет. Закрепление и развитие привычек и навыков самообслуживания в младших классах – хорошая психологическая основа для привития детям чувства уважения к труду взрослых, понимания роли труда в жизни людей, готовности к длительному физическому напряжению. В семье и в школе важно создавать такие условия, при которых ребенок должен остро переживать свои обязанности по самообслуживанию. Например, требование быть чистым и опрятным нужно сочетать с созданием условий, иногда ребенок вынужден самостоятельно, конечно, по своим силам привести в порядок свой гардероб и другие вещи. В классной обстановке целесообразно систематически давать детям такие поручения, которые имеют определенный смысл для всего коллектива (подмести пол, протереть парты, полить цветы и т. д.) и которые вместе с тем приходится выполнять, преодолевая порой те или иные индивидуальные желания и интересы, а иногда и усталость. Требовательность к детям, привлекаемым к самообслуживанию, и четкая его организация – важные условия воспитания у младших школьников привычки участвовать в коллективном труде, стремление внести в него посильный вклад без прямых внешних напоминаний (в этом проявляются зачатки трудолюбия). Без такой привычки, воспитываемой с младших классов, трудно, а порой и невозможно, формировать любовь к труду у детей более старшего возраста.

Немаловажное воспитательное значение имеют те виды школьного самообслуживания, при выполнении которых дети включаются в совместную коллективную работу. Они учатся товарищеской поддержке и взаимопомощи, начинают сознательно относиться к общим задачам коллектива, ощущать свою личную ответственность за своевременное и добросовестное выполнение работы.

Большинство младших школьников любят занятия по труду, где можно проявить, например, смекалку при разрезывании материала и шнуровку при его склеивании, где при выполнении задания одни виды действия сменяют другие. Глубокое удовлетворение детям приносит то, что они собственными руками изготавливают нужные и полезные вещи (елочные украшения, сделанные на уроках труда, можно подарить ребятам из соседнего

детского сада). Все это способствует воспитанию трудолюбия, чувства ответственности за проделанную работу, Изготовление ручных поделок существенно также для развития дифференцированных и координированных движений, для формирования контроля за ними как на основе мышечного чувства, так и со стороны зрения.

Занятия по труду имеют еще один существенный психологический эффект. Условия их проведения наиболее благоприятны, чтобы формировать у детей умение планировать предстоящую работу, а затем находить пути и средства ее реализации. Конечно, это умение развивается и на других занятиях, но только при целенаправленном изготовлении какого-либо предмета ребенок действует в системе наиболее развернутых и внешне выраженных требований. Стоит пропустить даже незначительную операцию или применить не тот инструмент, который нужен, как все это сразу зримо сказывается на итогах работы. Поэтому на занятиях по труду ребенок интенсивно овладевает умением заранее планировать порядок своих действий и предусматривать нужные для их осуществления инструменты.

9. Усвоение моральных норм и правил поведения. Моральное воспитание ребенка начинается задолго до школы. Но только здесь он встречается с такой четкой и развернутой системой моральных требований, соблюдение которых контролируется постоянно и целенаправленно. Младшим школьникам указывают весьма широкий свод норм и правил поведения, которыми они должны руководствоваться во взаимоотношениях с учителем и взрослыми в разных ситуациях, при общении с товарищами на уроках и переменах, во время пребывания в общественных местах и на улице. Дети семи – восьми лет психологически подготовлены к ясному пониманию смысла этих норм и правил и к их повседневному выполнению. Но нередко эта готовность своевременно не используется учителем и другими взрослыми. Формулируя требования к ребенку, порой долго «разжевывая» их, воспитатели не всегда последовательно и строго проверяют действительное выполнение своих указаний. У детей возникает ощущение того, что соблюдение норм и правил поведения во многом зависит от настроения взрослых, от складывающейся ситуации, от их собственных желаний. Появляется самый опасный враг нормального становления моральной сферы ребенка – представление о том, будто нормы и правила поведения имеют формальный характер и должны выполняться не из-за их внутренней необходимости, а под влиянием тех или иных внешних обстоятельств, в том числе боязни наказания.

Действительное и органическое усвоение детьми норм и правил поведения предполагает, прежде всего, наличие у учителя хорошо разработанной системы приемов и средств контроля за их выполнением. Четкая формулировка этих норм и правил, обязательное поощрение исполнительности и не менее обязательная и соответствующая реакция на нерадивость и разболтанность – важные условия воспитания дисциплинированности и организованности у младших школьников. Будучи сформированными у ребенка в этом возрасте, такие моральные качества становятся внутренним и органическим достоянием его личности.

В процессе совместной учебной деятельности у детей устанавливаются новые взаимоотношения. Через несколько недель, проведенных в школе, у большинства первоклассников исчезают робость и смущение от массы новых впечатлений. Они начинают внимательно присматриваться к поведению соседа по парте, устанавливают контакты с одноклассниками, которые симпатизируют им или обнаруживают сходство интересов. На первых этапах ориентации в новом коллективе у части детей проявляются в общем несвойственные им черты характера (у одних – чрезмерная застенчивость, у других – развязность). Но по мере установления взаимоотношений с другими детьми каждый школьник обнаруживает свои подлинные индивидуальные особенности.

Характерная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов (дети сидят за одной партой, живут в одном доме, интересуются

приключенческой литературой и т.п.). Сознание младших школьников еще не достигает того уровня, чтобы мнение сверстников служило критерием подлинной оценки самого себя. Конечно, дети 9–10 лет с большим интересом относятся к оценке, которую дают им одноклассники за ловкость, сообразительность, смелость, и остро переживают, если эта оценка расходится с желаемой. Но такие переживания кратковременны и, главное, их легко изменить оценкой со стороны взрослых или учителя. Мнение последнего является для младших школьников наиболее существенным и безапелляционным.

Младшие школьники безоговорочно признают авторитет учителя. Они обращаются к нему по самым разным поводам – от случайных и мелких до самых глубоких и личностных. Дети откровенно делятся с учителем своими заботами, переживаниями, домашними событиями. В случае обиды младший школьник также обращается к учителю, и обидчик чаще всего воспринимает это как должное, поскольку учитель для всех выступает общим нравственным арбитром.

10. Усвоение новых норм и правил поведения существенно меняет особенности эмоций младших школьников. Как правило, у многих это происходит без отрицательных переживаний и положительно воспринимается самими детьми. Так, они радуются новой дружбе с одноклассниками, гордятся поручениями, которые им дал учитель, начинают ответственно относиться к нормам поведения в школе.

Как и другие психические процессы, в условиях учебной деятельности изменяется общий характер эмоций детей. Это деятельность связана с системой строгих требований к совместным действиям, с сознательной дисциплиной, с произвольным вниманием и памятью. Все это влияет на эмоции детей. На протяжении младшего школьного возраста наблюдается усиление сдержанности и осознанности в проявлениях эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний. Младшие школьники уже умеют управлять своими настроениями, а иногда даже маскировать их (в этом обнаруживается характерная черта возраста – формирование произвольности психических процессов). Младшие школьники более уравновешены, чем дошкольники, а также подростки. Им присущи длительные, устойчивые радостные и бодрые настроения. Вместе с тем у некоторых детей наблюдаются отрицательные аффективные состояния. Главная их причина – расхождение между уровнем притязаний и возможностями их удовлетворения. Если это расхождение длительно и ребенок не находит средств его преодоления или смягчения, то отрицательные переживания выливаются в злых и гневных высказываниях и поступках. Для предупреждения подобных эмоциональных срывов учитель должен хорошо знать индивидуальные особенности своих воспитанников. При осуществлении самой учебной деятельности формируются такие чувства, как удовлетворение, любознательность и восхищение.

Все содержание начального обучения направлено на воспитание коллективизма, интернационализма, чувства долга, честности.

ТЕМА: «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА».

ПЛАН.

1. Анатомо-физиологическая перестройка организма подростка.
2. Взаимоотношения подростка и взрослого.
3. Причины конфликта подростка и взрослого.
4. Направления в развитии взрослости и формировании жизненных ценностей.
5. Подражание внешним проявлениям взрослости и ориентация на качества «Настоящего мужчины».
6. Взрослый как образец в деятельности.
7. Развитие взрослости в учебно-познавательной деятельности.
8. Общение подростка с товарищами. Особенности отношений мальчиков и девочек.

9. Учебная деятельность подростка.
10. Интеллектуальное развитие подростка.
11. Отношение к будущей профессии.
12. Развитие самосознания в подростковом возрасте.
13. Самовоспитание.

1. Многие родители с замиранием сердца ждут так называемого переходного возраста у своих детей. У кого-то этот переход от детства к взрослению проходит совершенно незаметно, для кого-то становится настоящей катастрофой. Еще недавно послушный и спокойный ребенок вдруг становится «колючим», раздражительным, он то и дело вступает в конфликт с окружающими. Это нередко вызывает непродуманную отрицательную реакцию родителей, учителей. Их ошибка состоит в том, что они пытаются подчинить подростка своей воле, а это только ожесточает, отталкивает его от взрослых. И это ломает растущего человека, делая его неискренним приспособленцем или по-прежнему послушным вплоть до полной потери своего «Я». У девочек, вследствие их более раннего развития, этот период часто бывает, сопряжен с переживаниями первой любви. Если любовь эта не взаимна, и вдобавок отсутствует понимание со стороны родителей, то душевные травмы, нанесенные в этот период, могут изломать всю дальнейшую судьбу девушки. Родители всегда должны помнить, что их девочка – уже не ребенок, но еще и не взрослый человек. **Хотя сама 13 – 14-летняя девочка, чувствуя, как быстро увеличивается ее рост, меняется фигура, появляются вторичные половые признаки, уже считает себя взрослой и претендует на соответствующее отношение, на независимость и самостоятельность.**

Подростковая самостоятельность выражается, в основном, в стремлении к эмансипации от взрослых, освобождение их от опеки, контроля. Нуждаясь в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними в правах. То, как сложатся отношения в этот трудный для обеих сторон период, зависит, главным образом, от стиля воспитания, сложившегося в семье, и возможностей родителей перестроиться – принять чувство взрослости своего ребенка.

После относительно спокойного младшего школьного возраста подростковый кажется бурным и сложным. Развитие на этом этапе, действительно, идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. И, пожалуй, главная особенность подростка – личностная нестабильность. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка.

Проблема биологического фактора в развитии подростка обусловлена тем, что именно в этом возрасте происходят кардинальные изменения в организме ребенка на пути к биологической зрелости, разворачивается процесс полового созревания. За всем этим стоят процессы морфологической и физиологической перестройки организма.

Начало перестройки организма связано с активизацией деятельности гипофиза, особенно его передней доли, гормоны которой стимулируют рост тканей и функционирование других важнейших желез внутренней секреции (половых, щитовидной, надпочечников). Их совокупная деятельность обуславливает многочисленные изменения в организме ребенка, в том числе наиболее очевидные: «скачок в росте» и половое созревание (развитие половых органов и появление вторичных половых признаков). Наиболее интенсивный период в этих процессах приходится на одиннадцать – тринадцать лет у девочек и тринадцать – пятнадцать лет у мальчиков. В настоящее время наблюдается акселерация физического развития и полового созревания, и поэтому уже в девять – десять лет у девочек может начаться деятельность половых желез и формирование грудной железы, а в десять – одиннадцать лет некоторые оказываются на стадии начала половой зрелости (мальчики – в двенадцать-тринадцать лет). Благодаря этому изменяется облик подростка по сравнению с обликом ребенка и

общие пропорции тела приближаются к характерным для взрослого. Меняется и лицо вследствие интенсивного развития лицевой части черепа, но мозг в размерах увеличивается незначительно. В период от одиннадцати – двенадцати до пятнадцати – шестнадцати лет позвоночник отстает в годичной прибавке от темпа роста тела в длину. Поскольку до четырнадцати лет пространство между позвонками еще заполнено хрящом, это определяет податливость позвоночника к искривлению при неправильном положении тела, длительных односторонних напряжениях или чрезмерных физических нагрузках. Наибольшие нарушения осанки происходят в одиннадцать – пятнадцать лет, хотя в этом же возрасте подобные дефекты устраняются легче, чем потом. Срастание костей таза (в которых заключены половые органы девочек) заканчивается к 20 – 21 году. Их смещение и смещение несросшихся костей возможно при прыжках с большой высоты, а при ношении обуви на высоких каблуках возможно изменение формы таза, что впоследствии может вредно повлиять на родовую функцию.

Увеличение массы мышц и мышечной силы происходит наиболее интенсивно в конце периода полового созревания. Развитие мускулатуры у мальчиков происходит по мужскому типу, а мягких тканей у девочек – по женскому типу, это сообщает представителям каждого пола соответственно черты мужественности или женственности, но завершение этого процесса находится за пределами подросткового возраста.

Увеличение мышечной силы расширяет физические возможности подростков. Это осознается мальчиками, имеет для каждого из них большое значение. Однако мышцы подростка утомляются скорее, чем у взрослых, и еще не способны к длительным напряжениям, что необходимо учитывать при занятиях спортом и физическим трудом. Перестройка моторного аппарата сопровождается потерей гармонии в движениях, появляется неумение владеть собственным телом (обилие движений, недостаточная их координация, общая неловкость, угловатость). Это может породить неприятные переживания, неуверенность. В то же время возраст с шести – восьми до тринадцати – четырнадцати лет – период оптимального развития многих двигательных качеств, активного совершенствования двигательной функции при интенсивном нарастании ряда ее показателей (быстроты и частоты движений, длины прыжка и т. д.).

Рост различных органов и тканей предъявляет повышенные требования к деятельности сердца. Оно тоже растет, но быстрее, чем кровеносные сосуды. Это может быть причиной функциональных нарушений в деятельности сердечно-сосудистой системы и проявляться в виде сердцебиений, повышения кровяного давления, головокружения, головных болей, быстрой утомляемости.

В подростковом возрасте наступают резкие перемены во внутренней среде организма в связи с изменениями в системе активно действующих желез внутренней секреции, причем гормоны щитовидной и половых желез являются, в частности, катализаторами обмена веществ. Поскольку эндокринная и нервная системы функционально связаны между собой, подростковый возраст характеризуется, с одной стороны, бурным подъемом энергии, а с другой – повышенной чувствительностью к патогенным воздействиям. Поэтому умственное или физическое переутомление, длительное нервное напряжение, аффекты и сильные отрицательно окрашенные эмоциональные переживания (страх, гнев, чувство обиды и оскорбления) могут быть причинами эндокринных нарушений (временное прекращение менструального цикла, развитие гипертериоза) и функциональных расстройств нервной системы (некоторые признаки этого – повышенная раздражительность, чувствительность, утомляемость, слабость сдерживающих механизмов, рассеянность, падение продуктивности в работе, расстройства сна)..

Половое созревание и сдвиги в физическом развитии подростка имеют немаловажное значение в возникновении новых психологических образований. Во-первых, эти очень ощутимые для самого подростка изменения делают его объективно более взрослым и являются одним из источников возникающего ощущения собственной взрослости на основе представления о своем сходстве со взрослыми). Во-вторых, половое

созревание стимулирует развитие интереса к другому полу, появление новых ощущений, чувств, переживаний.

2. В начале подросткового периода дети не похожи на взрослых: они еще много играют и просто бегают, возятся и шалят, они непосредственны и непоседливы, кипучи и взрывчаты, разнонаправленно активны и часто легкомысленны, неустойчивы в интересах и увлечениях, в симпатиях и отношениях, легко поддаются влиянию. Однако такая внешняя картина детскости обманчива, за ней скрываются важные процессы становления нового. Подростки могут взростеть незаметно, оставаясь во многом детьми. Процесс становления взрослости не лежит на поверхности. Его проявления и симптомы разнохарактерны и многообразны. Первые ростки взрослости могут очень отличаться от ее развитых форм, проявляться неожиданно для взрослого подчас в неприятных для него новых моментах поведения подростка. Именно обилие нового и непохожего в подростке по сравнению с младшим школьником говорит о том, что подросток уже начал уходить от детства. Это новое обращено в будущее, именно оно будет развиваться и именно на него необходимо опираться в воспитании подростка. Если не знать и не учитывать новых тенденций развития в подростковом периоде, то процесс воспитания может быть неэффективным, а формирование личности может происходить стихийно в этот ответственный период ее развития.

Кардинальные изменения в структуре личности ребенка, вступающего в подростковый возраст, определяются качественным сдвигом в развитии самосознания, благодаря чему нарушается прежнее отношение между ребенком и средой. **Центральным и специфическим новообразованием в личности подростка является возникновение у него представления о том, что он уже не ребенок (чувство взрослости); действенная сторона этого представления проявляется в стремлении быть и считаться взрослым. Своеобразие этой особенности заключается в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, хотя есть стремление к ней и потребность в признании его взрослости окружающими.**

Чувство взрослости может возникать в результате осознания и оценки сдвигов в физическом развитии и половом созревании, которые очень ощутимы для подростка и делают его более взрослым объективно и в собственном представлении. Другие источники чувства взрослости – социальные. Чувство взрослости может рождаться в условиях, когда в отношениях со взрослыми подросток объективно не занимает положения ребенка, участвует в труде, имеет серьезные обязанности. Ранняя самостоятельность и доверие окружающих делают ребенка взрослым не только в социальном, но и субъективном плане.

Чувство взрослости формируется у подростка и тогда, когда к нему относятся как к равному товарищу, которых он считает намного старше себя. Ощущение собственной взрослости может рождаться и в результате установления сходства по одному или нескольким параметрам между собой и человеком, которого подросток считает взрослым (в знаниях, умениях, в силе, ловкости, смелости). Ощущение собственной взрослости может возникнуть до начала полового созревания. Существующая в настоящее время акселерация физического развития и полового созревания создает условия для более раннего, чем в прежние годы, сдвига в представлении ребенка о степени собственной взрослости, означающего вступление в подростковый возраст.

Это новообразование самосознания является стержневой особенностью личности, ее структурным центром, так как выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его аффективных реакций. Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Это имеет далеко идущие последствия потому, что взрослые и дети представляют две разные группы

и имеют разные обязанности, права и привилегии. Во множестве норм, правил, ограничений и в особой «морали послушания», которая существует для детей, зафиксирована их несамостоятельность, неравноправное и зависимое положение в мире взрослых. Для ребенка многое из доступного взрослым еще запрещено. В детстве ребенок овладевает нормами и требованиями, которые общество предъявляет к детям. Эти нормы и требования качественно меняются при переходе в группу взрослых. Возникновение у подростка представления о себе как о человеке, уже перешагнувшем границы детства, определяет его переориентацию с одних норм и ценностей на другие – с детских на взрослые.

Равнение подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне, приобщиться к некоторым сторонам их жизни и деятельности, приобрести их качества, умения, права и привилегии, причем, прежде всего те, в которых наиболее зримо проявляется отличие взрослых и их преимущества по сравнению с детьми.

3. Становление нового типа взаимоотношений. Претензии подростка на новые права прежде всего распространяются на всю сферу отношений со взрослыми. Подросток начинает сопротивляться требованиям, которые раньше охотно выполнял; он обижается и протестует, когда ограничивают его самостоятельность и вообще, как «маленького», опекают, направляют, контролируют, требуют послушания, наказывают, не считаются с его интересами, отношениями, мнением и т. п. У подростка появляется обостренное чувство собственного достоинства, он осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать, лишать права на самостоятельность. Существовавший в детстве тип отношений со взрослыми (отражающий неравноправное положение ребенка в мире взрослых) становится для него неприемлемым, не соответствующим его представлению об уровне собственной взрослости. Права взрослых он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и расширение самостоятельности, т. е. на известное равноправие со взрослыми, и старается добиться признания ими этого. Разные формы протеста и неподчинения подростка – средство изменить прежний тип отношений со взрослыми на новый, специфический – для общения взрослых. **Возникновение у подростка ощущения собственной взрослости и потребности в ее признании окружающими рождает совершенно новую проблему – проблему прав взрослого и подростка в отношениях друг с другом.**

Важность и особое место подросткового периода определяются тем, что именно в этом периоде происходит переход от характерного для детства типа отношений взрослого и ребенка к качественно новому, специфическому для общения взрослых людей. Этот переход существует как процесс становления новых способов социального взаимодействия подростка и взрослого. Старые способы постепенно вытесняются новыми, но они одновременно и сосуществуют. Это создает большие трудности и для взрослых, и для подростка. **Новые нормы, опосредующие поведение подростка, его самооценку и оценку отношения взрослых к нему, являются основой формирующегося этического мировоззрения.**

Благополучная форма перехода к новому типу отношений возможна, если взрослый сам проявляет инициативу или, учитывая требования подростка, перестраивает свое отношение к нему. Условие этого – отсутствие у взрослого отношения к подростку как к ребенку. Существует ряд существенных моментов благоприятствующих сохранению прежнего отношения, а именно: 1) неизменность общественного положения подростка: он был и остается «учеником», «школьником»; 2) его полная материальная зависимость от родителей, которые наряду с учителями выступают в роли воспитателей; 3) привычка взрослого направлять и контролировать ребенка, которую ломать трудно (даже при сознании необходимости); 4) сохранение у подростка, особенно вначале, детских черт в облике и поведении, отсутствие у него умения действовать самостоятельно.

Все это позволяет взрослому относиться к подростку еще как к ребенку, который должен подчиняться и слушаться, и оправдывает ненужность и нецелесообразность расширения его прав и самостоятельности. Однако такое отношение взрослого противоречит не только стремлениям подростка, но и задаче воспитания детей в этом возрасте как переходном от детства к взрослости. Развитие социальной взрослости подростка общественно необходимо для подготовки к будущей жизни. Это – процесс сложный, он требует времени и возможен, если подросток начнет жить в системе норм и требований, существующих для взрослых, что связано с необходимым и обязательным увеличением самостоятельности», расширением обязанностей и прав. Только в таких обстоятельствах подросток может научиться «по-взрослому» действовать, думать, выполнять разного рода задачи, общаться с людьми. Именно поэтому задача воспитания подростка требует смены прежнего типа отношений со взрослыми на новый.

4. В начале подросткового периода складывается ситуация, чреватая возникновением противоречий, если у взрослого сохраняется отношение к подростку, как к ребенку. Это отношение, с одной стороны, вступает в противоречие с задачами воспитания и препятствует развитию социальной взрослости подростка, а с другой стороны, оно вступает в противоречие с представлением подростка о степени собственной взрослости и его претензиями на новые права. Именно это противоречие является источником конфликтов и трудностей, которые возникают в отношениях взрослого и подростка из-за расхождения их представлений о характере прав и меры самостоятельности подростка.

Если взрослый не изменяет отношения к подростку, то подросток сам становится инициатором перехода к новому типу отношений. Сопротивление взрослого вызывает у подростка ответное сопротивление в виде разных форм непослушания и протеста. Существование этих противоположных тенденций и сопротивление их друг другу порождают столкновения, которые при неизменности отношения взрослого становятся систематическими, а негативизм подростка – все более упорным. При сохранении такой ситуации ломка прежних отношений может затянуться на весь подростковый период и иметь форму хронического конфликта. Разными формами неподчинения и протеста подросток ломает прежние, детские отношения со взрослыми и навязывает ему новый тип – «взрослых» – отношений, которым принадлежит будущее. Конфликт может продолжаться до тех пор, пока взрослый не изменит отношения к подростку. Конфликтные отношения благоприятствуют развитию приспособительных форм поведения и эмансипации подростка. Появляется отчужденность, убеждение в несправедливости взрослого, которое питается представлением о том, что взрослый его не понимает и понять не может. На этой основе может возникнуть уже сознательное неприятие требований, оценок, взглядов взрослого, и он вообще может потерять возможность влиять на подростка в ответственный период становления моральных и социальных установок личности.

Конфликт является следствием неумения или нежелания взрослому найти подростку новое место рядом с собой. **Проблема самостоятельности и равноправия подростка в отношениях со взрослым – самая сложная и острая в их общении и в воспитании подростка вообще. Необходимо найти такую степень самостоятельности, которая соответствовала бы возможностям подростка, общественным требованиям к нему и позволяла взрослому направлять его, влиять на него.**

Специфические трудности в общении взрослого и подростка могут отсутствовать, если отношения между ними строятся по определенному типу отношений взрослых – дружеских – или имеют форму содержательного сотрудничества с характерными для них нормами взаимного уважения, помощи и доверия. В процессе сотрудничества складываются новые способы социального взаимодействия подростка и взрослого, морально-этическое содержание которых отвечает задаче развития социальной взрослости подростка и его новым требованиям к характеру взаимоотношений' со

взрослыми. Именно сотрудничество позволяет взрослому поставить подростка в новое положение – своего помощника и товарища в разных делах и занятиях, а самому стать для него образцом и другом. Именно такие отношения субъективно необходимы подростку и объективно необходимы для его воспитания.

Благополучие в личных отношениях взрослого и подростка, контакт и понимание между ними совершенно необходимы потому, что в период перехода ребенка из младшего школьного возраста в подростковый создаются условия для возникновения сложных отношений между двумя системами общения ребенка – с взрослыми и товарищами. Причина этого – принципиально разное положение ребенка в этих двух системах. В первой (со взрослыми) он занимает неравноправное положение, которое зафиксировано в «морали послушания» для детей. Во второй (с товарищами-сверстниками) он находится в положении принципиального равенства, которое, с одной стороны, тождественно положению взрослых и будущему положению ребенка в их мире, а с другой стороны, оно является источником элементов сотрудничества детей в разных видах деятельности.

Таким образом, к началу подросткового возраста отношения ребенка со сверстниками и особенно с друзьями уже строятся на некоторых важных нормах взрослой «морали равенства», а основой его отношений со взрослыми продолжает оставаться особая детская «мораль послушания». Этот парадокс содержит в себе возможность важных последствий: 1) сотрудничество как оптимальный для развития личности подростка тип общения может интенсивнее развиваться в отношениях с товарищами; 2) именно общение с товарищами, а не со взрослыми может приносить подростку большее удовлетворение, стать субъективно более необходимым и значимым, играть ведущую роль в развитии социально-моральной взрослости и формировании личности; 3) уже усвоенные подростком нормы морали взрослых могут, во-первых, столкнуться и вступить в противоречие с нормами «морали послушания», во-вторых, одержать над ними победу именно потому, что детская мораль стала для подростка неприемлемой.

. Когда взрослый оказывается в роли носителя и выразителя требований «морали послушания», он становится неприемлемым для подростка именно потому, что для подростка неприемлема сама мораль, а не данный, конкретный взрослый. Именно поэтому подростки бывают грубы с незнакомыми взрослыми, которые делают ребятам замечания о несоответствии их поступков правилам поведения для детей.

Воздействие на подростка во многом зависит от того, насколько успешно решены две основные проблемы: 1) содержания деятельности для подростков и 2) построения взаимоотношений, с одной стороны, взрослых и подростков, а с другой – их собственных взаимоотношений. Задача организации коллективной жизни состоит в том, чтобы приобщать подростков к жизни страны и народа, создавать у них разнообразный опыт общественно полезной деятельности и коллективных способов работы с более старшими и более младшими по возрасту ребятами.

5. Существование различных направлений в развитии взрослости определяется различием в характере образцов, на которые подросток ориентируется в приобретении черт взрослости. Ориентация на определенные образцы во многом определяет содержание формирующихся жизненных ценностей, общее направление в формировании личности подростка.

Привлекательными для подростка могут стать **внешние проявления взрослости**. В этих проявлениях наиболее зримо выступают отличительные черты внешнего облика и манеры поведения взрослых и их преимущества по сравнению с детьми из-за обладания некоторыми привилегиями. Это – курение, игра в карты, употребление вина, специфический лексикон, взрослая мода в одежде, прическах, косметика, украшения, приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания и т. п. Сигарета в руке мальчишки делает его взрослым в собственных глазах и, как ему кажется, в представлении окружающих. Приобретение подобных признаков мужской или

женской взрослости для подростка – средство проявления, утверждения и демонстрации собственной взрослости. Она приобретает путем подражания. Это самый легкий способ достижения взрослости, видной всем. Именно поэтому такая форма ее часто появляется у подростков в первую очередь. Она очень распространена, отличается стойкостью и плохо поддается развенчанию.

Забота о собственной привлекательности, стремление подогнать свой облик под образцы моды могут отнимать очень много времени, особенно у девочек. Некоторые подростки уже в 5 – 6 классах начинают с помощью товарищей учиться модным танцам. Для них становится важным, чтобы форма проявления симпатии была не «детской», а «взрослой» – назначались свидания, оказывались в традиционной форме знаки внимания, устраивались вечеринки с танцами и вином. В таких ситуациях подростки нередко вначале испытывают неловкость: им не о чем разговаривать, они не знают, как себя вести, но соблюдение определенной формы поведения, отношений и развлечений имеет само по себе первостепенное значение. В целом ребята нередко ориентируются на студентов, подражают увиденному в кино, по телевидению, на улице. Усваивается то, что представляется популярным («все так делают», «это модно»), и соответствующие этому образцы становятся критериями оценки и самооценки. Степень увлеченности модами, танцами, свиданиями и вечеринками может быть разной. Достаточно часто это становится существенным содержанием жизни определенной группы подростков, особенно в 7 – 8 классах. Однако интерес к собственной внешности и другому полу может проявляться иначе – без копирования взрослых.

Часто конкретными образцами становятся более взрослые одноклассники или другие ребята. Нередко именно они приобщают подростков к более или менее запретным сторонам взрослой жизни, становятся для них своеобразными «учителями» и «просветителями». Очень опасно, когда основой общения старших подростков (7 – 8 классы) становится подражание особому стилю «веселой, легкой» жизни, который юристы называют «низкой культурой досуга» (выпивки, игра в карты, посещение танцплощадок, бесцельное хождение по улицам и т. п.). При этом учение обычно уже не занимает существенного места в жизни подростка, познавательные интересы утрачиваются и складывается специфическая установка «весело провести время» с соответствующими ей жизненными ценностями. Необходимость в деньгах для такого времяпрепровождения может стать причиной правонарушений. По существующим данным, 80 – 90% несовершеннолетних правонарушителей обнаруживают «низкую культуру досуга». Такое направление в развитии взрослости является крайне неблагоприятным.

6. Другое направление в развитии взрослости связано с активной ориентацией мальчиков-подростков на определенное содержание мужского идеала, именуемого качествами «настоящего мужчины»: это, с одной стороны, сила, воля, смелость, мужество, выносливость, а с другой – верность дружбе и товарищам. Неувядаемый в течение многих десятилетий интерес подростков к романам М. Рида, Ф. Купера, А. Дюма, наконец, к приключенческой литературе и кинофильмам с героическим и детективным содержанием обусловлен в значительной степени именно тем, что герои этих произведений – воплощение или всего набора качеств «настоящего мужчины», или существенной его части. Такие герои вызывают восхищение, становятся образцами для подражания и самовоспитания. подростки гордятся подобными достоинствами и отца, брата, близкого знакомого, стремятся походить на них, с удовольствием рассказывают об их качествах. Образцом для подростка может стать сверстник, выделяющийся среди ребят силой, смелостью, ловкостью, спортивными умениями. Такие ребята обычно пользуются особым уважением, а если они еще и хорошие товарищи, их популярность очень велика. Проявления трусости категорически осуждаются. Чтобы продемонстрировать свою смелость, подросток способен на поступки рискованные, отчаянные, а иной раз и общественно отрицательные. Высоко ценится физическая сила. Нередко в классе или в

группе ребят существует известная всем мальчикам иерархия по силе. К степени своего физического развития подростки относятся очень чутко. Они любят бороться, мериться силой. Разные виды борьбы бывают действием публичным. Драчливость некоторых ребят нередко связана со стремлением доказать свое преимущество в силе над кем-то. Чтобы завоевать уважение товарищей, подросток может значительно преувеличить степень собственной причастности к разным проявлениям качеств мужественности, о которых он рассказывает. Высокая оценка по этой линии очень важна подростку.

Значительная часть мальчиков уже в 4 – 5 классах начинает развивать у себя силу и волевые качества различными упражнениями. Средством самовоспитания становятся занятия спортом. Семи- и восьмиклассников особенно привлекает бокс как спорт мужественных. На первом этапе стремление подростка овладеть собственным поведением выливается в попытки преодолеть нежелание что-то делать и преодолеть страх в ситуациях, его порождающих. Первое, как правило, приводит к составлению режима, второе – к различного рода испытаниям своей силы, воли, смелости и тренировочным упражнениям для их развития (подчас опасным для здоровья и жизни). Закономерные вначале неудачи могут охладить пыл подростка, породить неверие в возможность преодолеть свои недостатки. В это время подросток особенно нуждается в помощи взрослых, которые должны помочь ему выделить конкретные задачи, найти правильные средства их осуществления и способы, позволяющие превратить эпизодические действия в постоянные. В 7 – 8 классах некоторые подростки самостоятельно переходят на этот более высокий уровень самовоспитания. Оно превращается в организованную и ежедневную деятельность с усложняющимися задачами.

В подростковом возрасте у большинства мальчиков качества мужественности становятся существенными критериями оценки взрослого, товарища, себя и превращаются в специфическую категорию личных ценностей, которые определяют устойчивый круг интересов и любимых занятий, обычно связанных со спортом. У разных подростков место этих ценностей среди других может быть разным и нередко очень важным. Однако при недостатках в нравственном воспитании у подростка (или в группе подростков) может возникнуть культ силы, воли и смелости вне зависимости от их социально-моральной направленности. **Важнейшая задача воспитания подростков – формирование у них правильного представления о качествах мужественности и их нравственном содержании.**

7. Развитие ценной по содержанию социально-моральной взрослости происходит в условиях сотрудничества взрослого с подростком в разных видах деятельности, когда подросток ориентируется на взрослого как на образец (в качестве выполнения обязанностей и в овладении умениями) и занимает позицию его помощника. Образцом для подростка может быть отец, мать, учитель, любой взрослый. Нередко это наблюдается в семьях, которые переживают разные трудности. Здесь помощь подростка становится необходимой, от нее зависит многое в жизни семьи. Обычно на его плечи ложится значительная часть хозяйственных забот, присмотр за младшими детьми. По отношению к ним он фактически занимает положение взрослого. В таких обстоятельствах, которые могут дополняться конфликтами между родителями, подросток уже в значительной степени живет по нормам жизни взрослых.

Участие в труде рядом и наравне со взрослыми, при большом доверии с их стороны, формирует у подростка чувство ответственности, самостоятельность и сноровку в выполнении разных дел и обязанностей, умение думать и заботиться о других людях, чуткость и внимательность. Оптимальные условия для формирования этих качеств создаются тогда, когда подросток занимает позицию опоры и защитника матери. Благополучие близких людей, забота о них становятся для него чрезвычайно важными, приобретают характер жизненной ценности.

Следует отметить, что многие мальчишки-подростки стремятся овладеть теми или иными «взрослыми» умениями – научиться столярничать, слесарничать, работать на

станке, водить автомашину, мотоцикл, трактор, фотографировать, стрелять из ружья, охотиться, ориентироваться по компасу и т. д. Начало подросткового возраста – самое благоприятное время для обучения таким умениям. Для этого необходимо включать подростка в соответствующие занятия взрослых на правах помощника. Сами подростки стремятся к этому, и чем серьезнее содержание занятий и обучение, тем с большей готовностью они подключаются к работе. Доверие взрослых импонирует подростку, и он старается оправдать его. Привлекательность работы в кружках и на уроках труда определяется тем, в какой мере ребята учатся новому, продвигаются вперед, видят результаты своего труда, его общественную и личную пользу. У девочек тоже существует готовность овладеть некоторыми «женскими» умениями (шить, вязать, готовить и т. д.).

8. Важное направление в развитии взрослости связано с развитием содержательных интересов и становлением планов на будущее. Оно вырастает из стремления подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует возникновение самостоятельной учебно-познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы. Такая деятельность и отношение к знаниям могут существовать вне связи с профессиональными намерениями и касаться науки, техники, искусства, одной или нескольких отраслей знания. Увлечение может иметь характер страсти, когда любимым занятиям, чтению отдается значительная часть не только свободного времени, но и времени, необходимого для подготовки уроков. Интересующие журналы и книги, нужные материалы и инструменты разыскиваются и приобретаются разными способами. Подростки начинают систематически посещать библиотеку, ходить на выставки и в музеи, детально изучают определенную часть экспозиции. Устанавливаются содержательные контакты с товарищами (на основе совпадения интересов). Ребята обсуждают различные вопросы, обмениваются книгами, материалами, помогают советом и делом в разных трудностях. В такой ситуации подросток обращается и к справочникам, книгам, стараясь самостоятельно найти причину неудачи. Это очень важный момент в развитии содержательного интереса и продуктивной деятельности: необходимость в новых определенных знаниях удовлетворяется самостоятельно, т. е. путем **самообразования**. Нередко самостоятельная деятельность подростка содержит элементы творчества, его увлекает процесс создания нового и вообще сам процесс познания. При этом интеллектуальное развитие идет интенсивно, знания имеют глубокий характер, обширны по объему.

Именно в подростковом возрасте происходит становление доминирующей направленности познавательных интересов. В каждом классе есть свои специалисты в разных отраслях знаний, к которым одноклассники обращаются за консультациями, просят быть арбитрами в споре. Значительный объем знаний у таких подростков – результат самостоятельной работы. Они относятся к знаниям и процессу познания как лично значимым и необходимым. Уже у некоторых пятиклассников существуют элементы самообразования. Обычно это дети, чьи родители уделяли и уделяют большое внимание развитию познавательных интересов и содержательным занятиям сына или дочери.

Нередко именно в таких условиях уже в младшем школьном возрасте или в начале подросткового складываются определенные профессиональные намерения (которые существенно не меняются вплоть до окончания школы), а с 5 – 6 классов начинается деятельность по подготовке себя к будущему. В некоторых случаях своеобразно сочетаются игра, элементы самовоспитания и самообразования: мечта об определенной профессии, с одной стороны, воплощается в содержании любимых ролевых игр и в выбираемых ролях, а с другой – определяет круг интересов и является стимулом в приобретении определенных знаний, умений, качеств. Например, мечта одного шестиклассника о морской профессии нашла свое отражение, с одной стороны, в увлечении играми с военным содержанием, с другой – в появлении интереса к книгам о море, мореходах и героико-патриотического содержания, в стремлении приобрести необходимые моряку качества, умения, знания. Качества мужественности воспитывались

путем различных упражнений и в занятиях спортом. Знания и умения приобретались в 6 классе неорганизованно, но мальчик планировал поступить в 7 классе в детское речное судоходство, и этот план воплотился в жизнь.

Во второй половине подросткового возраста (7 – 8 классы) детские формы воплощения мечты о профессии исчезают.

Чем определеннее и устойчивее представление подростка о будущей профессии, тем раньше происходит дифференциация знаний на «нужные» и «ненужные», «важные» и «неважные» – с соответственно отводимым на них временем. Уже у некоторых шестиклассников, но чаще у семи- и восьмиклассников с технической направленностью интересов и профессиональных намерений в числе «ненужных» и «неважных» оказываются предметы гуманитарного цикла, зато сверх школьной программы усваиваются физика и математика. Читается научно-популярная и специальная литература, посещаются кружки, создаются технические устройства. В целом самостоятельная деятельность приобретает характер самообразования в совершенно определенном направлении и с четкой целью – овладеть содержанием, которое необходимо для собственной же деятельности в будущем. Поэтому самостоятельные занятия в настоящем имеют для подростка большой личный смысл.

В подростковом периоде знания, их объем и глубина становятся существенным критерием в оценке взрослого, товарища, себя. В связи с этим у многих подростков в 7 – 8 классах возникает стремление повысить общий уровень культуры и приобрести знания из сферы искусства – литературы, музыки, живописи, театра. Нередко источником такого стремления бывает общение с товарищами, большая осведомленность которых делает общение с ними интересным и раскрывает подростку глаза на собственную необразованность. Сначала деятельность подростков по самосовершенствованию эпизодическая, разнонаправленная, неорганизованная, но у некоторых она уже в 8 классе приобретает черты, свойственные юношескому возрасту.

Не у всех подростков приобретение знаний превращается в субъективно необходимую для настоящего и будущего деятельность. Несмотря на это, любознательность и любопытство – особенности подростка. Он открыт к восприятию нового, интересного, значительного, как губка, впитывает он разные сведения, но преимущественная направленность любознательности может быть разной. Содержание, которое взрослые по тем или иным причинам закрывают от подростка, вызывает повышенный интерес. Запрет разжигает любопытство и активность.

Положение принципиального равенства детей-сверстников делает эту сферу отношений особенно привлекательной для ребят: оно соответствует этическому содержанию возникающего у подростка чувства собственной взрослости. Происходящие в начале подросткового возраста специфические сдвиги в развитии определяют принципиальное сходство у подростков новых потребностей, стремлений, переживаний, требований к отношениям со взрослыми и товарищами. Это способствует развитию более тесных отношений со сверстниками. У подростка формируются ценности, которые больше понятны и близки сверстнику, чем взрослым. Общение с последними уже не может целиком заменить общения со сверстниками.

Общение со сверстниками в жизни подростка. Отношения подростка с одноклассниками сложнее, многообразнее и содержательнее, чем у младшего школьника. Именно в подростковом периоде происходит становление различных по степени близости отношений, которые подростками четко различаются: могут быть просто товарищи, близкие товарищи, личный друг. Общение с ними все больше выходит за пределы учебной деятельности и школы, захватывает новые интересы, занятия, области отношений и выделяется в самостоятельную и очень важную для подростка сферу жизни. Она насыщена разнообразными событиями и происшествиями, борьбой и столкновениями, победами и поражениями, открытиями и разочарованиями, огорчениями и радостями, что

в совокупности и составляет настоящую жизнь подростка, в которой он действует и размышляет, которой уделяет много времени и душевных сил. Общение с товарищами приобретает для подростка очень большую ценность, причем нередко столь высокую, что отодвигает на второй план учение, значительно уменьшает привлекательность общения с родными. Обычно первой чувствует это мать, которая замечает, что сын или дочь отходит от нее, живет уже какой-то своей жизнью, не рассказывает об этом, рвется из дома к товарищам. Для подростка отношения со сверстниками выделяются в сферу его собственных, личных отношений, в которых он действует самостоятельно. Он считает, что имеет право на это, защищает свое право и именно поэтому нетактичное вмешательство взрослых вызывает обиду, протест. Чем более неблагоприятны отношения подростка и взрослых, тем большее место в его жизни занимает общение с товарищами и тем сильнее их влияние на него.

У подростка очень ярко проявляется, с одной стороны, стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание жить коллективной жизнью, иметь близких товарищей, друга, с другой – не менее сильное желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. Это становится важнейшей потребностью. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками, отсутствие близких товарищей, друга или разрушение дружбы порождают тяжелые переживания, расцениваются как личная драма. Самая неприятная для подростка ситуация – это искреннее осуждение коллектива, товарищей, а самое тяжелое наказание – открытый или негласный бойкот, нежелание общаться. Переживание одиночества тяжело и невыносимо для подростка. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками толкает его на поиск товарищей и друзей за пределами школы. Как правило, он их находит. Эти факты хорошо известны по их печальным последствиям.

Стремление подростка привлечь к себе внимание товарищей, заинтересовать их и вызвать симпатию может проявляться по-разному: это может быть демонстрация собственных качеств как прямым способом, так и путем нарушения требований взрослых, паясничанье, кривлянье. Среди мотивов нарушения подростками правил общественного поведения наибольший процент составляют мотивы, связанные с неудовлетворенностью занимаемым среди сверстников положением.

Требования к отношению товарищей. Взаимоотношения подростков, как личные, так и межгрупповые, часто складываются независимо от отношений со взрослыми и даже вопреки их желанию и влиянию. **Взаимоотношения между одноклассниками имеют свое содержание и логику развития. Высокий социометрический статус подростка в классе обеспечивается: 1) наличием положительных качеств личности, ценимых классом; 2) совпадением ценностей подростка с ценностями класса, 3) адекватной и даже немного заниженной самооценкой по особенно ценимым товарищами качествам.** У непопулярных и отверженных классом подростков самооценка часто ошибочна, в большинстве случаев завышена. Характер самооценки подростка – важный момент для развития отношений с товарищами. В подростковом возрасте, по сравнению с младшим школьным, увеличиваются две крайние группы детей (популярные и изолированные) и возрастает стабильность положения ребенка в коллективе.

Если в младших классах положение в коллективе зависит в основном от успеваемости, поведения и общественной активности, т.е. от того, как ребенок выполняет требования взрослых, то для подростков наиболее важными становятся другие достоинства – качества товарища и друга, сообразительность и знания (а не только успеваемость), смелость, умение владеть собой. В разных классах (и группах подростков) существует разная иерархия в степени ценности этих достоинств, но одно из них всегда стоит на первом месте – товарищеские качества.

Чтобы снискать не просто популярность, а подлинное уважение и признание у подростков, необходимо прежде всего быть хорошим товарищем. В связи с этим в начале

подросткового периода нередко происходят изменения в группе ранее популярных ребят: во-первых, исчезают прежние авторитеты и появляются новые, а во-вторых, часто наблюдается несовпадение актива класса с группой наиболее уважаемых и авторитетных подростков, так как у многих учителей существует тенденция создавать актив из хорошо успевающих и дисциплинированных учащихся без учета их товарищеских качеств. Наличие малоавторитетного для одноклассников актива – одна из важных причин трудностей в создании коллектива. Вторая не менее важная причина этого – сохранение у учителя так называемого авторитарного стиля руководства и воспитание у актива таких же способов общения с одноклассниками, что абсолютно неприемлемо для подростков, потому что к отношению взрослых и товарищей предъявляется ими одно и то же основное требование – уважение личности и человеческого достоинства.

Это требование является стержнем «кодекса товарищества» подростков, нормы которого постепенно складываются и оформляются в играх и других занятиях и заимствуются из отношений взрослых. Существенную роль в раскрытии и конкретизации этих норм играют книги и кинофильмы. Важнейшие нормы «кодекса товарищества» подростков – уважение, равенство, верность, помощь товарищу, честность. В среде подростков поступки каждого по отношению к товарищу, группе, классу не остаются незамеченными и оцениваются как соответствующие или несоответствующие этим нормам. Поэтому подростки дружно осуждают «измены» товарищу и группе, нарушение договоренности, отказ в помощи, эгоизм и жадность, стремление к первенству и командованию, зазнайство и выпячивание собственных достоинств, нежелание считаться с мнением товарища, унижение его достоинства словом, силой, хитростью, в глаза и за глаза, прямо и косвенно. Такие особенности поведения порождают обиды, столкновения, конфликты. Осуждается и отсутствие у товарища самоуважения, собственного мнения, неумение отстоять его и дать отпор обидчику, а «подлизы», подхалимы, лицемеры и вообще приспособленцы разного рода вызывают антипатию. Качества, противоположные перечисленным, составляют основу формирующегося у подростка этического идеала, который определяет требования к качествам товарища и нормы взаимоотношений с ним.

9. Отношения между мальчиками и девочками претерпевают существенные изменения в подростковом периоде. Появляется интерес друг к другу, желание нравиться, а в связи с этим – интерес к собственной внешности, забота о привлекательности. В физическом развитии и половом созревании девочки обгоняют мальчиков. В 4 – 5 классах некоторые девочки выше и крупнее мальчиков. Низкорослость может быть предметом неприятных переживаний мальчика, источником чувства неполноценности. Подобные переживания могут быть и у девочки, которая обогнала своих одноклассников в росте.

Вначале интерес к другому полу имеет у многих мальчиков особый характер и проявляется специфическим для младшего подростка способом – в «задирании» девочек, которые нередко жалуются на мальчиков, но мотивы таких действий понимают правильно и поэтому серьезно не обижаются. Позже отношения изменяются: теряется непосредственность, появляется скованность, робость, стеснительность. У одних это проявляется прямо, у других все скрыто под напускным равнодушием, «презрением» к другому полу. Поведение характеризуется амбивалентностью: интерес друг к другу сосуществует с обособленностью мальчиков и девочек. Однако они с большим любопытством относятся к возникающим отношениям, особенностям их развития.

В 6 – 7 классах многих, особенно девочек, занимает вопрос о том, кто кому нравится. Хотя о собственном отношении подростки обычно рассказывают только другу или близкому товарищу, но знают об этом, как правило, многие одноклассники: они наблюдательны, обмениваются новостями.

В 5 – 6 классах дружба между мальчиками и девочками возникает редко, а в 7 – 8 – чаще, и взаимная привязанность может быть очень эмоциональной, и может занимать большое место в жизни. Безответная симпатия уже нередко бывает источником сильных переживаний. Романтические отношения могут развиваться по типу товарищеских, когда

есть какая-то содержательная основа в виде общих занятий или увлечений, а при отсутствии этого основное место могут занимать свидания, прогулки, посещение, кино, катка, парка и т. п. В 7 – 8 классах появляется тенденция к образованию смешанных компаний.

Интерес к сверстникам противоположного пола имеет немалое значение для развития личности подростка. Усиленное внимание к объекту симпатии проявляется в развитии избирательной наблюдательности: появляется склонность замечать тонкие изменения в поведении симпатичного сверстника, в его поступках, реакциях, внутренних состояниях, настроениях, переживаниях. Появляется также внимание к собственному психическому состоянию, возникающему в результате общения с представителем другого пола. Романтическая симпатия мобилизует возможности личности, вызывает желание быть лучше, побуждает сделать приятное, помочь, защитить. Этот интерес становится одним из мотивов самосовершенствования.

Таким образом, в подростковом возрасте общение с товарищами оказывает огромное, часто решающее влияние на формирование личности подростка. Товарищи становятся образцами для него, ребята активно воздействуют друг на друга, воспитывают друг друга. Поэтому в орбиту педагогического воздействия должны входить не только деловые взаимоотношения подростков, но и отношения с близкими товарищами, друзьями.

10. Школа и учение занимают большое место в жизни подростков, но не одинаковое у разных детей, несмотря на осознание всеми важности и необходимости учения. Для многих привлекательность школы возрастает из-за возможности широкого общения со сверстниками, но само учение от этого нередко страдает. Для подростка урок – это 45 минут не только учебной работы, но и ситуация общения с одноклассниками и учителем, насыщенная множеством значимых поступков, оценок, переживаний. Выполняя разные задания, ребята не прекращают общения. Только очень интересное объяснение материала и мастерство учителя в организации работы на уроке могут заставить младшего подростка забыть о товарищах. Общение с ними отвлекает от подготовки уроков, к тому же у подростка появляются личные интересы, любимые занятия и увлечения. Разнообразная и интересная информация, которая интенсивно поглощается подростком из разных источников, также конкурирует со знаниями, получаемыми в школе.

Обогащение и расширение жизни, связей с окружающим миром и людьми уменьшают поглощенность подростка учением в школе. Учебная деятельность протекает в иных, чем раньше, условиях.

К моменту перехода в среднюю школу дети различаются по многим важным параметрам. Такие различия существуют:

- 1) в отношении к учению – от очень ответственного до довольно равнодушного;
- 2) в общем развитии – от высокого уровня и значительной для возраста осведомленности в разных областях знаний до очень ограниченного кругозора;
- 3) в способах усвоения учебного материала – от умения самостоятельно работать и осмысливать материал до полного отсутствия навыков самостоятельной работы в сочетании с привычкой заучивать дословно;
- 4) в интересах – от ярко выраженных интересов к какой-то области знаний и наличия содержательных занятий до почти полного отсутствия познавательных интересов.

Степень внешней выраженности дефектов учебной деятельности может быть разной. Если в младших классах некоторые из них еще не мешали детям хорошо учиться, то уже в 5 классе эти дефекты из скрытых превращаются в явные, и выступают в качестве серьезных препятствий для полноценного усвоения знаний. Если их не ликвидировать вовремя, они могут привести к последствиям необратимого характера: неспособности самостоятельно усваивать новый, постепенно усложняющийся материал. Первый

показатель неблагополучия в учении подростка – ухудшение успеваемости по сравнению с младшими классами. Причины этого могут быть связаны с дефектным отношением к учению, с неправильными способами усвоения учебного материала и естественным следствием того и другого – увеличением пробелов в знаниях.

При переходе в среднюю школу сразу значительно осложняется учебная работа подростков: вместо одного учителя появляется пять-шесть новых. У них разная манера объяснения и опроса, неодинаковые требования и отношение к учащимся, которых учителя к тому же вначале не знают. Процесс приспособления к новым и разным требованиям учителей, как правило, проходит трудно для класса в целом и, особенно для учащихся со скрытыми и явными дефектами учебной деятельности. Взаимоотношения учеников и педагогов-предметников иные, чем с учителем в младших классах, – более поверхностные, менее личные. Каждый новый учитель всегда вызывает интерес. Когда же сразу появляется много разных учителей – по уровню профессионального мастерства, особенностям личности, поведения и отношения к учащимся, то возникает и развивается сравнение и оценка педагогов по разным параметрам. Мастерство одних питает критицизм по отношению к другим. Вследствие этого, во-первых, появляется дифференцированное отношение к учителям, выделение «любимых» и «нелюбимых», а во-вторых, развиваются средства познания другого человека, формируются новые критерии оценки деятельности и личности взрослого. Одна группа критериев касается качества преподавания, другая – особенностей отношения учителя к подросткам, причем в начале подросткового возраста именно умение или неумение учителя правильно построить отношения с детьми определяет степень трудности его работы в данном классе.

Подростки ценят учителей знающих и строгих, но справедливых, доброжелательных и тактичных, которые умеют интересно и понятно объяснять материал, в темпе организовать работу на уроке, вовлечь в нее учащихся и сделать ее максимально продуктивной для всех и каждого. В 7 – 8 классах особенно ценят эрудицию учителя, свободное владение предметом, стремление дать дополнительные к учебнику знания, ценят учителей, у которых время на уроке «не тратится зря»; не нравятся педагоги, отрицательно относящиеся к самостоятельным суждениям ребят.

У младших подростков отношение к учебному предмету, прежде всего, зависит от отношения к учителю и получаемых отметок. Многим нравится то, что дается легко и приносит успех. Наряду с этим все больше привлекает содержание, которое требует интеллектуальной активности, самостоятельного действия, расширяет кругозор. Дифференцирование учебных предметов на «интересные» и «неинтересные» во многом определяется качеством преподавания и личными интересами подростка, а деление уроков на «нужные» и «ненужные» связано с формированием профессиональных намерений. Каждый новый предмет, курс, большой раздел всегда вызывает интерес у подростков. Сохранение этого интереса, его развитие находятся в руках учителя. Его мастерство определяет многое: будет ли подросток работать на уроке или заниматься собственными делами, добросовестно готовить домашние задания или бездельничать, стараться понять и знать материал или довольствоваться минимумом для получения желаемой отметки. При смене учителя это проявляется особенно ярко: лентяй и «троечник» может за короткое время превратиться в активного, интересующегося предметом и очень хорошо успевающего ученика, или наоборот, у подростка пропадет интерес к предмету, желание слушать на уроке, работать дома. Из-за смены учителя нередко меняется характер работы и поведения всего класса, и из «трудного» он может превратиться в «нормального» и наоборот.

Содержание понятия «учение» расширяется в подростковом периоде, так как именно в этом возрасте приобретение знаний уже нередко выходит за пределы школы, учебных программ и осуществляется не только самостоятельно, но и целенаправленно. С возрастом эта тенденция увеличивается. У значительной группы учащихся появляется устойчивая склонность к умственной работе и стремление овладеть новыми знаниями и

умениями, стойкий интерес к определенным учебным предметам и соответствующим отраслям науки, техники, искусства. У некоторых подростков объем знаний в одной или нескольких областях может намного превышать возрастную норму.

Оптимальные условия для развития личности складываются тогда, когда приобретение знаний становится для подростка субъективно необходимым и важным для настоящего и для подготовки к будущему и когда разные виды занятий насыщаются задачами познавательного и продуктивно-творческого характера, ведут к самообразованию и самосовершенствованию. Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с формированием жизненной перспективы и идеала, профессиональных намерений и самосознания (в виде осознания недостатков в уровне знаний и культуры). Недовольство собой и стремление исполнить задуманное становятся источниками познавательной активности подростка. В его самостоятельных занятиях появляются далекие и близкие задачи, они организуют и направляют его конкретную деятельность. Учение приобретает личный смысл и превращается в самообразование. Возникновение и становление этого качественно нового и высшего типа учебной деятельности происходит в подростковом периоде.

С другой стороны, именно в подростковом возрасте учение в школе может превратиться в деятельность формальную – при наличии у подростка сильных неучебных интересов и отсутствии познавательных, т. е. когда среди складывающихся личных ценностей приобретение знаний не занимает существенного места. Только одно абстрактное понимание необходимости учения в школе нередко является для подростка недостаточно действенным стимулом к работе. Позиционные мотивы (например, стремление подростка быть в классе в числе лучших учеников и тем самым занимать иное положение по сравнению с остальными учащимися) обладают большой побудительной силой. Однако отношение к отметке как главному в учении при отсутствии интереса к усваиваемым знаниям ведет к распаду учебной деятельности. Учение превращается в неинтересный, тяжелый труд, а знания имеют формальный характер.

11. В средних классах учащиеся приступают к изучению и усвоению основ наук. Им предстоит овладеть большим объемом знаний. Материал, подлежащий усвоению, с одной стороны, требует более высокого, чем раньше, уровня учебно-познавательной и мыслительной деятельности, а с другой – направлен на их развитие. Учащиеся должны овладеть системой научных понятий, особой системой знаков, которая существует в математике, физике, химии, и научиться рассуждать в теоретическом плане. Именно эти новые и объективно самые трудные учебные предметы предъявляют принципиально новые требования к способам усвоения знаний и направлены на развитие интеллекта высшего уровня – теоретического, формального, рефлексивного мышления. Такое мышление характерно для юношеского возраста, но начинается оно развиваться с одиннадцати – двенадцати лет. У подростка появляется способность рассуждать.

Новое в развитии интеллекта подростка заключается в изменении его отношения к познавательным задачам как к таким, которые требуют прежде всего их предварительного мысленного решения через построение различных гипотез и их проверку. Подросток, в отличие от ребенка, начинает анализ возникшей перед ним интеллектуальной задачи с попыток выявить все возможные отношения в имеющихся данных, создает различные предположения об их связях, а затем проверяет эти гипотезы. **Важнейшее приобретение подростка** в анализе действительности – это умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач. Мышление предположениями является отличительным инструментом научного рассуждения. Своеобразие этого уровня развития мышления заключается не только в развитии абстракции, но и в том, что предметом внимания, анализа и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Поэтому такое мышление называется рефлексивным.

Теоретическое мышление может формироваться не только при овладении школьными знаниями. В целом для этого уровня мышления характерно осознание подростком собственных интеллектуальных операций и управление ими. Этот процесс становится характерным и для других психических функций. Контролируемой и управляемой становится речь, причем в некоторых лично значимых ситуациях подростки особенно стремятся говорить красиво, правильно. Все это – новые и важные сдвиги в развитии подростка по сравнению с младшим школьником.

Умение логически обрабатывать материал часто развивается у подростков стихийно. Развитие таких умений должно стать специальной задачей учителя. От этого зависит не только успеваемость, глубина и прочность знаний, но и возможность дальнейшего развития интеллекта и способностей подростка. Установка на дословное запоминание материала – серьезный тормоз для развития речи и, в частности, для умения сформулировать и выразить мысль своими словами.

Существует тесная связь между умением подростка правильно работать над учебным материалом, развитием интеллекта и познавательных интересов. Их развитие имеет огромное значение для формирования перспективы на будущее. Однако у значительной группы подростков существует разбросанность или неопределенность в интересах, неустойчивость в профессиональных намерениях, но характер этой неустойчивости часто иной, чем у младших школьников.

12. Подростковый возраст – это период, когда детские мечтания о будущем сменяются размышлениями о нем с учетом собственных возможностей и обстоятельств жизни. Такой сдвиг в развитии профессиональных намерений происходит не у всех подростков; некоторые полностью живут настоящим и о будущей профессии размышляют мало. Однако для большинства подростков время обучения в 7 и 8 классах является временем интенсивных размышлений о будущем. Одни стараются перевести мечтания в действие, другие примеривают себя к разным вариантам будущего, третьи решают проблему соответствия собственных возможностей требованиям профессии, четвертые выясняют, соответствует ли содержание профессии их представлению о ней. Появляется боязнь ошибиться.

Ребята собирают информацию об особенностях привлекающей профессии и учебном заведении, где ее получают, обсуждают разные проблемы с близкими товарищами, интересуются планами одноклассников. Одни размышляют трезво и адекватно оценивают свои возможности, другие их переоценивают или недооценивают. У некоторых старших подростков возникают серьезные сомнения, колебания, и они отказываются от прежних мечтаний как «детских» (из-за их невыполнимости). С возрастом увеличивается число подростков, которые хотят иметь профессию, основанную на высшем образовании. Привлекают важные и современные профессии, возможность интересной и творческой работы, романтичность профессии. Большинство мальчиков-восьмиклассников выбирают инженерные профессии; многие девочки называют профессии, тоже связанные с техникой и наукой, а не только традиционные «женские» – учительница, врач, портниха.

Приближающееся окончание восьмилетки стимулирует размышления старших подростков о своем будущем. Одних привлекает окончание десятилетки, а других – получение среднего специального образования.

13. Вступление ребенка в подростковый период знаменуется качественным сдвигом в развитии самосознания. Подросток встает в новое отношение к окружающей действительности, осознает себя личностью, которая обладает, подобно всем взрослым людям, правом на уважение, самостоятельность и доверие. Он интенсивно усваивает из мира взрослых различные ценности, нормы и способы поведения, которые составляют новое содержание сознания и превращаются в требования к поведению другого человека и собственному, в критерии оценки и самооценки. По своему содержанию самосознание является социальным сознанием, перенесенным внутрь (по определению Выготского).

Представление младшего школьника о себе и его самооценка строятся главным образом на оценочных суждениях взрослых, прежде всего учителя и родителей. О собственных особенностях ребенок специально не размышляет. Возникновение потребности в знании собственных особенностей, интереса к себе и размышлений о себе является характерной особенностью детей подросткового возраста. Потребность осознать свои недостатки и особенности возникает из необходимости ответить на предъявляемые другими людьми и собственные требования, урегулировать отношения с окружающими. К анализу своей личности подросток обращается как к средству, необходимому для организации взаимоотношений и деятельности, для достижения лично значимых задач в настоящем и будущем. Знание себя выступает как условие этого

К началу подросткового возраста дети лучше и правильнее осознают и оценивают собственные особенности, связанные с учебной деятельностью. С возрастом представление о себе расширяется и углубляется, возрастает самостоятельность в суждениях о себе. Однако у многих подростков самооценка положительных качеств завышена и уровень притязаний выше реальных возможностей. Эта особенность ярче всего проявляется при решении всякого рода математических задач (сообразительность является важным критерием оценки и самооценки подростка). Например, было обнаружено, что у значительной части подростков 5 – 8 классов самооценка не совпадает с результатами деятельности, причем в подавляющем большинстве случаев она оказалась завышенной. В то же время у учителей, преподающих в этих классах, существует тенденция занижать оценку возможностей подростков.

Именно в такой ситуации, т. е. при завышенной самооценке учащегося или при занижении его возможностей учителем, у подростка возникают аффективные переживания, основанные на убеждении в несправедливости оценок и отношения к нему. В первом случае такое представление неправильно, так как уровень притязаний подростка выше его реальных возможностей, а во втором случае оно обосновано.

Возможен третий вариант, когда учитель недооценивает подростка с завышенной самооценкой. Такая ситуация в особенности чревата возникновением аффекта. У подростка появляется комплекс специфических особенностей – обидчивость, подозрительность, недоверчивость, нередко агрессивность и всегда – чрезвычайно повышенная чуткость к любым оценочным суждениям. На первые, но повторяющиеся неуспехи подросток, как правило, реагирует аффективно, а хронические неудачи снижают уровень его притязаний в учении, порождают неуверенность в себе. От характера самооценки зависит стремление подростка к самовоспитанию. При переоценке - потребность в усовершенствовании себя не является для личности настоящей.

С возрастом самооценка подростков становится все более адекватной.

Подростки оценивают других полнее и правильнее, чем себя. Знание особенностей товарища тем глубже, чем ближе отношения с ним и разностороннее содержательная основа общения. «Я его плохо знаю: я с ним не дружу!» – можно нередко услышать от подростка. Постепенно все большее значение приобретают черты, характеризующие психологический склад личности. Если пятиклассники чаще всего выделяют качества и особенности сверстника, связанные с внешностью, с отношением к учебному труду, к одноклассникам, с интересами и волевыми чертами, то в последующих классах (6 – 8) частота выделения разных качеств меняется. В отношении качеств, связанных с внешностью и учением, она неуклонно падает. Частота выделения качеств, касающихся отношения к одноклассникам, интересов и особенностей воли, остается прежней, т. е. внимание к ним сохраняется на прежнем высоком уровне. Неуклонно возрастает частота упоминаний об особенностях мышления, чувств, отношения к самому себе и своему будущему. Интересно, что учащиеся чаще, чем педагоги, пытаются определить отношение сверстника к товарищам и вообще к людям, причем количество разнообразных качеств, которые называли дети, также было большим, чем в характеристиках, полученных от учителя.

Подросток очень общителен, контактен, ему важна высокая оценка и хорошее отношение окружающих. Поэтому он очень чувствителен к оценкам (особенно его возможностей), к успеху и неудаче, стремится показать себя с лучшей стороны, заслужить одобрение, особенно со стороны людей, оценка и отношение которых имеют для него большое значение. Так называемое самоутверждение подростка может проявляться в очень разнообразных формах. У некоторых ребят боязнь показать свое неумение, незнание является источником стеснительности, робости.

14. Младшие подростки часто не умеют видеть себя со стороны, управлять своим поведением. Для старших подростков характерно стремление овладеть своими аффективными реакциями и поведением в целом. Многие из них уже обладают достаточно развитым умением сдерживать себя, а в случае необходимости – скрыть подлинное отношение, мнение, настроение. В поведении появляется двуплановость. С возрастом увеличивается тенденция организовать себя. Появляются размышления о личном смысле разных занятий. Они дифференцируются на нужные и ненужные, важные и неважные. За такой дифференцировкой стоит формирующаяся система личных ценностей. Появляется ощущение быстро текущего времени, стремление не тратить его попусту, попытки планировать его. Однако принимаемые решения нередко противоречат непосредственным желаниям, которые часто и побеждают. У подростка «ум» и «сердце» часто не в ладу. Многие из них оправдывают собственную неорганизованность отсутствием воли. Ее воспитание становится для большинства подростков первоочередной задачей. Воспитываются и другие качества.

У подростков появляется отношение к собственному движению вперед, контроль за этим, огорчения по поводу невыполнения задач, планов. Исследования показали, что большинство учащихся 7 – 8 классов уже занимаются самовоспитанием, но не у всех оно носит систематический и планомерный характер. Однако принципиально важно, что оно появилось. Важнейшим новым моментом развития личности в подростковом периоде является то, что предметом деятельности подростка становится он сам: в одном он себя сдерживает, другое ломает, третье создает заново. Он начинает сам воздействовать на себя, сам создавать себя, ориентируясь на определенные образцы и конкретные лично значимые цели и задачи, связанные с потребностями сегодняшнего дня и с будущим. Через самовоспитание и самообразование подросток расширяет возможности своего развития, готовит себя к будущему. Хотя он поглощен настоящим, но при этом и устремлен в будущее. Появление такой устремленности и деятельности, направленной на изменение самого себя, чтобы приобрести новые качества, специфично для подросткового периода и означает переход на качественно новый этап в развитии личности.

ТЕМА: «ПСИХОЛОГИЯ ЮНОСТИ. ЮНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ».

ПЛАН.

1. Юность как социально-психологическое явление.
2. Развитие самосознания.
3. Любовь и взаимоотношения полов.
4. Формирование мировоззрения.

1. В возрастной психологии юность обычно определяется как стадия развития, начинающаяся с полового созревания и заканчивающаяся наступлением взрослости. Однако уже это определение, в котором первая граница – физиологическая, а вторая – социальная, показывает сложность и многомерность явления.

Существует множество теорий юности. **Биологические теории** рассматривают юность прежде всего как определенный этап эволюции организма, полагая, что именно биологические процессы роста детерминируют все остальное. **Психологические теории** фиксируют внимание на закономерностях психической эволюции, характерных чертах

внутреннего мира и самосознания. **Психоаналитические теории** видят в юности определенный этап психосексуального развития. Указанные теории рассматривают юность прежде всего с точки зрения внутреннего процесса развития человека как индивида или как личности. Но это развитие по-разному протекает в различной социальной и культурной среде. Социологические теории юности рассматривают ее прежде всего как определенный этап социализации, как переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого. Внимание исследователей сосредоточивается на тех социальных ролях, которыми надлежит овладеть человеку, на формировании его ценностных ориентаций, проблемах, связанных с вступлением в трудовую жизнь, т. е. индивидуально-психологические проблемы выводятся из социальных.

Современная наука считает, что проблему юности надо изучать комплексно, сочетать социально-психологический подход с учетом внутренних закономерностей развития. Это довольно трудно, так как темпы и фазы психофизиологического развития не всегда совпадают со сроками социального созревания. В результате акселерации, ускорения физического развития, сегодняшние дети растут быстрее и достигают своего полного роста в среднем на два года раньше, чем два-три поколения назад. На два года раньше начинается и заканчивается половое созревание. В связи с акселерацией границы подросткового возраста сдвинулись вниз, так что он теперь заканчивается уже в 14 – 14,5 лет. Соответственно раньше начинается юность. Но конкретное содержание этого этапа развития определяется в первую очередь социальными условиями. От них зависит положение молодежи в обществе, объем знаний, которыми ей надлежит овладеть, и ряд других факторов.

Во многих первобытных обществах возрастные различия непосредственно совпадают с социальными; основным механизмом социализации являются возрастные группы, объединяющие людей (во всяком случае мужчин) одного возраста, причем каждая из таких групп выполняет специфические, только ей присущие, социальные функции. В феодальном обществе социализация осуществлялась в значительной мере путем непосредственного включения подростка или юноши в деятельность взрослых (помощь в крестьянском хозяйстве, функции пажей и оруженосцев в рыцарском сословии). Школа лишь дополняла эти практические формы обучения. В современном обществе, в связи с усложнением трудовой и общественной деятельности, подготовительный период, когда человек не работает, а главным образом учится, значительно удлинился. Чем продолжительнее общественно необходимые сроки образования и обучения, тем позже наступает действительная социальная зрелость. Отсюда – удлинение периода юности и некоторая неопределенность возрастных границ вообще.

Ранняя юность (14,5 – 17 лет) – только начало этого сложного периода. Каковы же ее основные особенности?

Физическое развитие. Ранняя юность – период завершения физического развития человека. Рост тела в длину по сравнению с подростковым возрастом замедляется. Своего полного роста девушки достигают в среднем между 16 и 17 (отклонения плюс – минус 13 месяцев), юноши – между 17 и 18 (отклонения плюс – минус 10 месяцев) годами. Увеличивается вес, причем мальчики наверстывают свое недавнее отставание от девочек. Очень быстро растет мускульная сила: 16-летний мальчик почти вдвое превосходит в этом отношении 12-летнего. Примерно через год после окончания роста человек достигает своей нормальной взрослой мускульной силы. Очень многое зависит, конечно, от правильного режима питания и занятий физкультурой. В некоторых видах спорта ранняя юность – период максимальных достижений.

В отношении полового развития большинство юношей и девушек этого возраста находятся уже в постпубертатном периоде. Вопреки распространенным представлениям, сроки полового созревания не зависят от расовых и национальных особенностей и

климата. Зато сказываются различия в характере питания и другие социально-экономические факторы. Кроме того, очень важно иметь в виду несовпадение среднестатистической нормы с индивидуально-физиологической. Некоторые вполне нормальные люди развиваются с большим опережением или отставанием от среднестатистических сроков. Отличить эти вариации темпов от патологических случаев не всегда просто.

Социальная ситуация развития. Юноша занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым. Положение ребенка характеризуется его зависимостью от взрослых, которые определяют главное содержание и направление его жизнедеятельности. Роли, выполняемые ребенком, качественно отличаются от ролей взрослых, и это ясно сознают обе стороны. С усложнением жизнедеятельности у юноши происходит не только количественное расширение диапазона социальных ролей и интересов, но и качественное их изменение, появляется все больше взрослых ролей с вытекающей отсюда мерой самостоятельности и ответственности. В 16 лет он получает паспорт, в 18 лет – активное избирательное право и возможность вступать в брак. Юноша становится ответственным за уголовные преступления. Многие в этом возрасте уже начинают трудовую деятельность, все думают о выборе профессии и т.д. Но наряду с элементами взрослого статуса, юноша еще сохраняет черты зависимости, сближающие его положение с положением ребенка. Материально старшеклассник еще находится на иждивении родителей. В школе ему, с одной стороны, то и дело напоминают, что он взрослый, старший, а с другой стороны, постоянно требуют от него послушания. Это наблюдается и вне школы, где зачастую не только шестнадцатилетних, но и двадцатилетних не считают взрослыми. Неопределенность положения (в одних отношениях признают взрослым, в других – нет) и предъявляемых к нему требований по своему преломляется в юношеской психологии.

Особенности умственной деятельности. Общие умственные способности человека к пятнадцати-шестнадцати годам, как правило, уже сформированы, и такого быстрого роста их, как в детстве, уже не наблюдается. Однако они продолжают совершенствоваться. Овладение сложными интеллектуальными операциями и обогащение понятийного аппарата делает умственную деятельность юношей и девушек более устойчивой и эффективной, приближая ее в этом отношении к деятельности взрослого. Особенно быстро развиваются специальные способности. В сочетании с растущей дифференциацией направленности интересов это делает структуру умственной деятельности юноши гораздо более сложной и индивидуальной, чем в младших возрастах. Судя по имеющимся данным, процесс дифференциации умственных способностей у мальчиков начинается раньше и выражен ярче, чем у девочек. Специализация способностей и интересов делает более заметными и практически значимыми и многие другие индивидуальные различия. Учитывая это, а также необходимость подготовки старшеклассника к выбору профессии, нужно усилить индивидуализацию обучения в старших классах, повышая степень самостоятельности учащихся и давая им, в рамках общеобразовательной школы, возможность некоторой специализации (факультативные предметы, кружковая работа, специализированные школы). При этом следует учитывать, что формирование специальных способностей само в огромной степени обусловлено характером и направленностью обучения.

Юность – завершающий этап созревания и формирования личности. Большие изменения в собственном организме и внешности, связанные с половым созреванием, известная неопределенность положения (уже не ребенок, но еще и не взрослый), усложнение жизнедеятельности и расширение круга лиц, с которыми личность должна соотносить свое поведение, – все это вместе взятое резко активизирует в юношеском возрасте ценностно-ориентационную деятельность. Идет ли речь о познании собственных качеств, усвоении новых знаний, об отношениях со старшими или со сверстниками –

юноша особенно озабочен их оценкой и стремится строить свое поведение на основе сознательно выработанных или усвоенных критериев и норм.

Прежде всего, это проявляется в развитии самосознания.

3. Самосознание – сложная психологическая структура, включающая в себя;

- во-первых- сознание своей тождественности (его первые зачатки появляются у младенца, когда он начинает различать ощущения, вызванные внешними предметами, и ощущения, вызванные собственным телом),
- во-вторых- сознание собственного «я» как активного, деятельного начала,
- в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств и, в-четвертых, определенную систему социально-нравственных самооценок. Все эти элементы связаны друг с другом функционально и генетически. Но формируются они не одновременно. Зачатки сознания тождественности появляются уже в младенческом возрасте, сознание «я» – примерно с трех лет, когда ребенок начинает правильно употреблять личные местоимения. Осознание своих психических качеств и самооценка приобретают наибольшее значение в подростковом и юношеском возрасте. Но поскольку все эти компоненты взаимосвязаны, обогащение одного из них неизбежно видоизменяет всю систему.

Образ собственного тела. Уже подросток, с присущей ему жаждой самоутверждения, проявляет громадный интерес к собственному «я» и его свойствам. В частности, он совершенно по-новому начинает воспринимать свой физический облик, свое тело. Этот повышенный интерес часто сохраняется и в ранней юности. Придирчиво изучая свою меняющуюся внешность, юноши и девушки часто испытывают сильное беспокойство по этому поводу. Очень многие хотели бы изменить свой облик. Особенно важны для них такие качества, от которых зависит престиж и популярность у сверстников. Многих юношей и девушек тревожат маленький рост, полнота, прыщи на лице и т. д. Особенно тяжелые переживания выпадают на долю поздно созревающих мальчиков; задержка появления вторичных половых признаков не только понижает их престиж у сверстников, но рождает чувство личной неполноценности. Эти переживания, как правило, держатся в тайне. Образ собственного тела – гораздо более важный компонент юношеского самосознания, чем это обычно считают взрослые. Незнание всех нюансов и вариантов нормального развития оборачивается для многих настоящей «трагедией нормы».

Осознание и самооценка личных качеств. Самосознание и самооценка младших детей воспроизводит, как правило, ту оценку, которую они получают от родителей и других авторитетных взрослых. Но чем старше становится ребенок, тем в большей мере его поведение переориентируется с оценки на самооценку. Однако осознание своих качеств, особенно сложных морально-психологических черт, таких, как смелость, мужество или принципиальность, уже включает в себя момент эмоциональной оценки и социального сравнения (свой ум или красоту можно оценить, только сравнив себя с кем-то другим).

Как и подросток, юноша страстно хочет знать, кто он такой, чего он стоит, на что он способен. **Есть два способа самооценки. Один состоит** в том, чтобы соизмерить уровень своих притязаний с достигнутым результатом («Если я не спасовал в трудной ситуации, значит, я не трус; если взялся за трудную задачу и осилил ее, значит, я способный»). Но ограниченность юношеского жизненного опыта затрудняет такую проверку. Многие нелогичные, с точки зрения взрослых, поступки – опасное озорство, лихачество – объясняются не столько желанием выделиться в глазах других, завоевать популярность, сколько именно потребностью самопроверки своей решительности, отваги т. д.

Второй путь самооценки – социальное сравнение, сопоставление мнений о себе окружающих. Уже подросток, крайне чувствительный к мнению окружающих о себе, убеждается в том, что расходятся не только частные оценки, но и сами их критерии.

Поступок, мужественный с точки зрения одноклассников, учитель называет ложным товариществом. Отсюда опять-таки необходимость выбора, проверки, самостоятельных раздумий. Образы собственного «я», как известно, сложны и неоднозначны. Тут и реальное «я» (каким я вижу себя в данный момент), и динамическое «я» (каким я стараюсь стать), и идеальное «я» (каким я должен стать, исходя из своих моральных принципов), и фантастическое «я» (каким я хотел бы быть, если бы все было возможно), и целый ряд других представляемых «я». Даже самосознание зрелой личности не свободно от противоречий и не все самооценки адекватны. В юности дело обстоит еще сложнее. Иногда юноша пытается познать себя путем самонаблюдения, самосозерцания. Рост повышенного интереса к себе вообще типичен для ранней юности. Это обнаруживается и в появлении интимных дневников (у девушек значительно чаще и раньше, чем у юношей), и в «примерке» к себе образов художественной литературы (если подросток идентифицируется с поступками персонажей, то юноша – с мотивами и переживаниями), и в растущем интересе к внутреннему миру других людей.

Некоторые психологи склонны отрицательно относиться к юношеской саморефлексии, усматривая в ней опасность самоизоляции, ухода от действительности в воображаемый мир мечты. Внутренний мир пятнадцатилетних, при всей их кажущейся беззаботности, достаточно сложен и хрупок. Сами нормы психического здоровья у них несколько иные, чем у взрослых. У юношей и девушек гораздо выше, чем у младших возрастов, общий уровень тревожности.

Не следует, однако, переоценивать эти моменты. Трудности юношеского возраста – это трудности роста, которые успешно преодолеваются, не говоря уже о том, что их испытывают не все и не обязательно так болезненно. В целом это очень счастливый возраст. Реальная опасность устойчивого эгоцентризма и ухода в себя существует лишь у юношей с чертами невротизма или у тех, кто предрасположен к этому в связи с особенностями предшествующего развития - низкое самоуважение, плохие человеческие контакты. Хороший учитель может эффективно помочь таким ребятам, незаметно включая их в наиболее приемлемые и благоприятные для них формы общения с другими.

Однако всякий нажим или грубое вмешательство принесет только дополнительную травму. У большинства же юношей и девушек, воспитывающихся в нравственно здоровой атмосфере, в условиях дружного коллектива, психологическое обособление и саморефлексия не только не мешают общению, но способствуют его углублению и росту его избирательности.

Самоанализ не следует смешивать с бесцельным самосозерцанием, Открытие себя как неповторимо индивидуальной личности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором этой личности предстоит жить. Что я должен сделать, чтобы и я сам, и окружающий мир стали лучше. **Юношеская саморефлексия есть, с одной стороны, осознание собственного «я» («Кто я? Какой я? Каковы мои способности? За что я могу себя уважать?»), а с другой стороны, осознание своего положения в мире («Каков мой жизненный идеал? Кто мои друзья и враги? Кем я хочу стать?)** Первые обращенные к себе вопросы ставит, не всегда сознавая это, подросток. Вторые, более общие, мировоззренческие вопросы ставит юноша, у которого самоанализ становится элементом социально-нравственного самоопределения. Этот самоанализ часто иллюзорен, как во многом иллюзорны юношеские жизненные планы. Но сама потребность в самоанализе – необходимый признак развитой личности и предпосылка целенаправленного самовоспитания.

Глубина и интенсивность юношеской саморефлексии зависят от многих социальных (социальное происхождение и среда, уровень образования), индивидуально-типологических (степень интро-экстраверсии) и биографических (условия семейного воспитания, отношения со сверстниками, характер чтения) факторов, соотношение которых еще недостаточно изучено. Если одни юноши тянутся к уединению, то другие,

наоборот, панически боятся его, не могут даже короткое время оставаться в одиночестве, так что возникает подозрение, что общение служит им (разумеется, бессознательно) средством убежать от собственных проблем, которые они, по недостатку рефлексивности, не в состоянии осмыслить. Основная же масса находится где-то посередине. Воспитатель должен знать и учитывать эти различия.

Самоуважение и его функции. Исключительно важной чертой личности, во многом закладываемой в ранней юности, является самоуважение, т. е. обобщенная самооценка, степень принятия или непринятия себя как личности. Высокое самоуважение – не синоним зазнайства или некритичности. Оно означает, что человек не считает себя хуже или ниже других, что он положительно относится к себе. Низкое самоуважение, наоборот, означает постоянную неудовлетворенность, презрение к себе, неверие в собственные силы.

Уровень самоуважения, свойственный данной личности, в отличие от частных самооценок, является относительно устойчивым, хотя длительные удачи или неудачи могут, соответственно, повышать или понижать его. На формирование самоуважения влияют многие факторы, действующие уже в раннем детстве – отношение родителей, положение среди сверстников и другие. В юности, в связи с ломкой прежней системы ценностей и новым осознанием своих личных качеств, представление о собственной личности подвергается пересмотру. Юноши нередко склонны выдвигать завышенные, нереалистические притязания, переоценивать свои способности, положение, занимаемое ими в коллективе, и т. д. Эта беспочвенная самоуверенность часто раздражает взрослых (да и сверстников), вызывает многочисленные конфликты и разочарования. Только путем многочисленных проб и ошибок молодой человек постигает (обычно уже позже, за пределами школы) меру своих реальных возможностей.

Но как ни неприятна, бывает юношеская самоуверенность, психологически гораздо опаснее пониженное самоуважение. Оно делает представление человека о самом себе противоречивым и неустойчивым. Юноши и девушки с пониженным самоуважением часто испытывают трудности в общении и стремятся закрыться от окружающих, выставив вперед какое-то ложное лицо, маску. Необходимость играть роль усиливает внутреннюю напряженность. Такие люди особенно болезненно реагируют на критику, смех, порицание, на то, что думают о них окружающие. Чем ниже самоуважение человека, тем больше вероятность, что он страдает от одиночества. Пониженное самоуважение делает весьма невысоким уровень социальных притязаний личности, побуждает ее уклоняться от всякой деятельности, в которой имеется момент соревнования. Такие люди часто отказываются от достижения поставленной цели, так как не верят в собственные силы. А это, в свою очередь, подкрепляет их заниженную самооценку.

Пониженное самоуважение отнюдь не то же самое, что застенчивость. Если учитель заметил у кого-то из своих учеников признаки пониженного самоуважения, нужно обязательно постараться создать ситуации, в которых юноша получал бы ощутимое доказательство своей социальной и человеческой ценности, чтобы блокировать этот опасный для личности процесс. Перспективный путь здесь – включение в активную общественную деятельность которая создает возможности для старшеклассника осознать свою «нужность» младшим товарищам.

3. Взаимоотношения между мальчиками и девочками, ограниченные и стесненные в подростковом возрасте в ранней юности заметно активизируются. Расширяется сфера товарищеских отношений; наряду с однородными компаниями все чаще появляются смешанные группы. Усиливается, особенно у девочек, потребность в смешанной дружбе. Наряду с наивной детской влюбленностью (взгляды, записки, объяснения, иногда поцелуи), которые достаточно часты уже в 5 – 7 классах, у пятнадцатилетних, шестнадцатилетних подростков появляются первые серьезные увлечения, настоятельная потребность в любви и глубоком чувстве. То, что влюбленность у старшеклассников нередко имеет «эпидемический» характер – в одном классе никто не

влюбляется, а в другом – все поголовно влюблены, – не снимает серьезности самой проблемы. Взаимоотношения полов становятся одной из главных воспитательных проблем, Приобретают ли эти отношения характер ухаживания и флирта или же взаимный интерес развертывается в рамках более широких товарищеских и личных контактов – во многом зависит от предшествующего воспитания и моральной атмосферы в коллективе.

Духовный климат общества, основанного на принципе равноправия мужчин и женщин, совместное обучение, труд и общественная работа – все это облегчает формирование правильных социально-нравственных ориентаций. Однако даже при этих благоприятных общих условиях общение полов в ранней юности сопряжено с известными психологическими трудностями. Прежде всего, сказывается идущая с раннего детства дифференциация половых ролей. Мальчики и девочки всех возрастов предпочитают разные игры и выбирают партнеров собственного пола. Особенно горячо отстаивают свою «исключительность» мальчики, которым эту мысль внушают взрослые («Ты же мужчина! Разве мужчина может так себя вести!»). «Казак-девчонка» сегодня мало кого пугает. Напротив, изнеженный, робкий мальчик вызывает осуждение и у старших и у сверстников. Девочка, отвергнутая своими сверстницами, может психологически компенсировать это успехом у мальчиков. Для юноши это невозможно; признание его «мужественности» могут ему дать только сверстники собственного пола.

Возможности глубокого общения и взаимопонимания затрудняются и психологическими различиями, и темпами общего созревания полов. В подростковых классах девочки несколько опережают одноклассников-мальчиков не только в физическом, но и в умственном развитии. В старших классах эта разница сглаживается, зато вырисовываются более устойчивые половые различия в специфических способностях и интересах. Если у мальчиков преобладают предметные и технические интересы, то девочек больше волнуют проблемы внутреннего мира и человеческих взаимоотношений. В отношениях со сверстниками для них всего важнее эмоциональная сторона; в то же время потребность принадлежать к однородной по своему половому составу группе, очень сильная у мальчиков, у девочек после пятнадцати лет снижается.

Половое созревание придает сильную, хотя и не всегда осознаваемую, сексуальную окраску всем юношеским переживаниям и интересам. Дело отнюдь не в «физиологических потребностях» самих по себе. Зрелая половая любовь представляет собой гармоническое единство чувственного (эротического) влечения и потребности в глубоком личностном общении и слиянии с любимым человеком. Но эти два влечения созревают не одновременно, хотя девушки раньше созревают физиологически, у них на первых порах потребность в нежности, ласке, эмоциональном тепле выражена сильнее, чем в физической близости. У мальчиков, наоборот, в большинстве случаев раньше появляются чувственно-эротические влечения. Что же касается потребности в духовной интимности, то она возникает у юношей несколько позже, чем у девушек, и направляется сначала на друга собственного пола, с которым юношу связывает общность жизненных переживаний. Отсюда – известная раздвоенность юношеского сознания. С одной стороны, оно – полно своеобразного диффузного эротизма; сексуальные фантазии иногда персонифицируются в воображаемом или реальном образе (часто групповом, общем для целой группы ребят), который воспринимается исключительно как сексуальный объект, лишенный других человеческих качеств. С другой стороны, юноше свойственно очень робкое и целомудренное отношение к девушке, вызывающей у него нежные чувства.

Экспериментальные исследования показывают, что хотя и юноши, и девушки пятнадцати – восемнадцати лет испытывают психологические трудности, тревогу и напряженность в общении друг с другом, у юношей эта напряженность значительно выше, чем у девушек, которые чувствуют себя более уверенно. Отчасти это связано, вероятно, с их более ранним созреванием, отчасти же с тем, что юноша, которому, в соответствии с нашими культурными нормами, принадлежит инициатива и активная роль в ухаживании, испытывает затруднения, не зная, как именно он должен себя вести.

Более раннее половое созревание, естественно, означает увеличение числа и повышение степени серьезности школьных «романов», предъявляя тем самым повышенные требования к педагогическому мастерству и такту учителя. Помимо медико-гигиенического полового просвещения, необходимо всестороннее нравственное воспитание, которое не сводится к системе запретов и ханжескому замалчиванию половых проблем.

Давно известно, что существует определенная зависимость между отношением человека к самому себе и отношением его к другим. Человек с более развитым самосознанием и высоким самоуважением имеет гораздо больше шансов на глубокую и устойчивую дружбу, чем тот, кто «отвергает» сам себя. Эта зависимость относится и к сфере сексуальных отношений: мужчины с низким самоуважением гораздо чаще воспринимают женщину только как сексуальный объект, чем мужчины с высоким самоуважением. Между тем способность к многостороннему человеческому контакту и взаимопониманию – одна из важнейших предпосылок счастливой любви и семейной жизни. Воспитание чувств – не менее важная общественная задача, чем подготовка молодежи к труду.

4. Ранняя юность – решающий возраст формирования мировоззрения. Разумеется, основы мировоззрения закладываются гораздо раньше, с детства. Это начинается с практического усвоения определенных нравственных привычек, установок, симпатий и антипатий, которые затем осознаются и отливаются в форму известных норм и принципов поведения. Однако только на относительно высокой стадии развития личности у нее возникает потребность свести эти принципы в определенную целостную систему, позволяющую не только понять окружающий мир, но и оценить его, определить свое к нему отношение. Эти мировоззренческие поиски нередко сопровождаются известной переоценкой ценностей, будь то какие-то стороны окружающего мира или собственное поведение.

Первый показатель становления мировоззрения – рост познавательного интереса к наиболее общим принципам мироздания, универсальным законам природы и человеческого бытия. Хотя нередко это принимает наивные формы «философствования», но за ним стоит фундаментальная потребность обобщить массу разрозненных сведений и фактов, которые к этому времени накоплены юношей. Уроки обществоведения, а также факультативные занятия или кружки по философии могут существенно облегчить такую систематизацию.

Выработка мировоззрения не сводится к познавательной активности. Центральное место в этом процессе занимает решение коренных социально-нравственных проблем, чаще всего группирующихся вокруг вопроса о смысле жизни. Вопрос этот обычно формулируется в общем виде, как требование всеобщей, универсальной формулы. Но фактически юноша ищет ответа не только и не столько на вопрос о том, каково общее направление биологической или социальной эволюции, сколько о том, как наполнить общественно значимым содержанием собственную жизнь. Именно поэтому вопрос о смысле жизни приобретает такую интимность и эмоциональную значимость и на него не существует готового ответа.

Жизненные планы и выбор профессии. Общие мировоззренческие поиски заземляются и конкретизируются в жизненных планах. У подростков жизненные планы зачастую еще весьма расплывчаты и не вычлняются из мечты. Подросток просто воображает себя в самых разнообразных ролях, соизмеряет степень их притягательности, но не решается окончательно выбрать что-то для себя и часто ничего не делает для достижения задуманного. Чем старше юноша, тем насущнее становится необходимость выбора. Из множества воображаемых, фантастических или абстрактных возможностей постепенно вырисовывается несколько наиболее реальных и приемлемых вариантов, между которыми и предстоит выбирать.

Жизненный план – широкое понятие. Он охватывает всю сферу личного самоопределения – моральный облик, стиль жизни, уровень притязаний, род занятий и т. д. Понятно, что многое вырисовывается лишь в самом общем виде. Самым важным, неотложным и трудным делом становится для старшеклассника выбор профессии. Психологически устремленный в будущее и склонный даже мысленно «перепрыгивать» через незавершенные этапы, юноша (особенно десятиклассник) внутренне уже тяготится школой; школьная жизнь кажется ему временной, ненастоящей, преддверием другой, более богатой и подлинной жизни, которая одновременно манит и немного пугает его. Он хорошо понимает, что содержание этой будущей жизни прежде всего зависит от того, сумеет ли он правильно выбрать профессию. Каким бы легкомысленным и беспечным ни выглядел юноша, выбор профессии – его главная и постоянная забота.

Школьник, не знающий, что такое конкуренция и безработица, ищет не столько профессию как ремесло, дающее средства к существованию, сколько как свое жизненное призвание, сферу деятельности, в которой он может в максимальной степени реализовать свои способности. Но беда в том, что юноша еще очень плохо знает и реальные свойства привлекающих его профессий, и требования, какие предъявляют они к работнику, и свои собственные потенциальные возможности. Отсюда – целый ряд противоречий социального и психологического порядка. Отвечая на вопросы социологических анкет о причинах привлекательности тех или иных профессий, юноши и девушки на первое место ставят творческий характер труда, на второе – общественную значимость профессии и на третье – размеры заработной платы. Но то, что им кажется «творческим характером» профессии, на самом деле лишь отражение ее традиционного престижа в общественном мнении. В частности, типичное для многих юношей и девушек пренебрежительно-негативное отношение к профессиям сферы обслуживания лишь воспроизводит такое же отношение некоторых взрослых.

Другое противоречие связано с тем, что подавляющее большинство оканчивающих среднюю школу ориентируются на поступление в вуз и вообще на «интеллектуальные» профессии. Но стране нужны не только ученые и инженеры, но и квалифицированные рабочие, доярки, трактористы. Причем последних нужно гораздо больше, чем первых. Уникальность профессии стоит в обратном отношении к ее массовости, и это отражается на престижности профессии. Желающих стать космонавтами или физиками-ядерщиками всегда больше, чем нужно.

Нереалистические, завышенные притязания неизбежно приводят к разочарованиям, иногда очень болезненным. Вместо того чтобы выбрать дело по своим силам, некоторые юноши и девушки годами пытаются поступить в вузы, вырабатывая у себя психологию неудачников. То же происходит, когда школа не готовит своих воспитанников к трудностям и будням реальной жизни. Задача школы – использовать пластичность и жизнестойкость юношеского возраста, чтобы готовить их к преодолению трудностей.

Юноши и девушки – не пассивный объект воспитания, а живые творческие люди, активно создающие собственную жизнь и вместе с ней – наше коммунистическое будущее. Они становятся взрослыми по мере включения во взрослую жизнь, со всеми ее радостями и горестями. Эстафета поколений состоит, прежде всего, в том, чтобы приобщать молодежь к реальным проблемам, которыми живет сегодня общество, не облегчая и не приглаживая их. Юность нуждается и всегда будет нуждаться в помощи и руководстве старших, передающих ей накопленные знания и опыт. И воспитание будет тем эффективнее, чем полнее оно будет учитывать особенности юности и опираться на ее стремления и активность.

ТЕМА: «СУЩНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАУЧЕНИЯ».

ПЛАН.

1. Формирование знаний и понятий в процессе обучения.

2. Основы обучения при формировании знаний и понятий.
3. Познавательные структуры и типы мышления.
4. Условия формирования различных типов мышления при обучении и пути обучения мышлению. Формирование творческого мышления.
5. Обучение умениям.
6. Условия, способствующие формированию умений.
7. Формирование умений.

1. **Проблема переноса освоенных действий на новые предметы – одна из центральных проблем педагогической психологии. Правильно и успешно осуществлять перенос освоенных действий на новые задачи – значит с минимумом ошибок и быстро осваивать новые виды деятельности.** Чем шире круг объектов, к которым человек может правильно применить освоенные действия, тем шире круг задач, которые он в состоянии решить на основе имеющихся навыков. Проще говоря, чем шире и точнее перенос освоенных действий у человека, тем большему он научился, тем плодотворнее результаты его учения, тем эффективнее они помотают ему в деятельности.

2. **Основу правильного и успешного переноса действий на новые объекты, условия и задачи составляют знания. Знания отражают опыт, систематизирующий общие, существенные для практической и познавательной деятельности человечества свойства реальности, закрепленные в слове.** Поэтому формирование и усвоение соответствующих знаний и понятий составляют предпосылку целесообразной и эффективной деятельности человека при встрече с новыми объектами, ситуациями, задачами. Формирование понятий и усвоение знаний осуществляется в процессе и на основе деятельности, выявляющей свойства и связи элементов реальности. При этом роль различных видов деятельности в формировании знаний различна. Например, предметная деятельность (манипулирование и перемещение) нужна, чтобы вещи и явления «продемонстрировали» свои свойства; перцептивная (восприятие и наблюдение) – чтобы эти свойства отразились в восприятиях и представлениях человека; мыслительная (анализ и синтез) – чтобы сопоставить эти свойства и выделить из них общие; речевая (обозначение и называние) – чтобы закрепить эти общие свойства, абстрагировав их от предметов и обобщив как признаки классов. **Отсюда вытекает, что обучение знаниям включает в себя следующие элементы:**

- Демонстрации ученикам (или обнаружение ими самими) различных предметов или явлений определенного класса. При этом объекты подбираются так, чтобы они различались всеми признаками, кроме существенных (расчленяющая методика), или, наоборот, были сходны по всем признакам, кроме существенных (противопоставляющая методика). Например, при расчленяющей методике понятие «млекопитающие» можно вводить на таких внешне различных объектах, как собака, кит, летучая мышь, при противопоставляющей – на таких внешне сходных, как киты и рыбы.

- Наблюдения учащихся над этими предметами или явлениями и выделение их различных сторон и свойств, структур, связей, действий. Например, для приведенных выше объектов – их строение, образ жизни, размножение и т. д.

- Сравнение, сопоставление и противопоставление (анализ) выявленных свойств. Выявление и объединение (синтез) таких, которые общие для всех рассмотренных объектов или, наоборот, отличают все объекты одной группы от всех объектов другой группы. В приведенном примере при расчленяющей методике это будут следующие признаки: все млекопитающие – живородящие, теплокровные, дышат легкими, у них есть молочные железы, костный скелет, головной мозг. При противопоставляющей методике – живородящие сравниваются с икромечущими, теплокровные – с холоднокровными.

- Абстрагирование выделенных свойств путем закрепления их в термине («млекопитающие»).

- Наконец, обобщение понятия путем применения термина к различным объектам, имеющим выделенные признаки, например путем упражнений на

распознавание и выделение млекопитающих среди различных видов наблюдаемых или изучаемых животных.

Изложенный путь формирования знаний не обязательно должен быть пассивным. В одних случаях все объекты наблюдения может демонстрировать учитель. В других – их могут отыскивать, обнаруживать или создавать сами учащиеся при изучении литературы, в ходе собственного экспериментирования, экскурсий, экспедиций, исследований. Точно так же наблюдение, анализ, синтез, сопоставление, абстрагирование и обобщение могут осуществляться самим учителем, могут проводиться учащимися под руководством учителя, наконец, могут быть продуктами самостоятельной познавательной деятельности учеников в проблемных ситуациях.

Не следует думать, что исходные объекты должны быть обязательно единичными конкретными предметами. Так, уже в приведенных примерах учащиеся фактически сравнивали не одного кита и одну собаку, а китов и собак вообще – имели дело с классами объектов, отображенными в понятиях. Исходными объектами вообще могут быть и не предметы, а абстрактные понятия. Например, сопоставляя разные типы морфем, учащиеся могут подниматься к еще более абстрактному понятию грамматического значения». **Основное при обучении** – не степень конкретности исходных объектов, а то, что новое знание является конечным продуктом, образованным с помощью обобщения свойств исходных объектов.

Психологические исследования вскрыли многие важные черты и механизмы этого процесса.

Во-первых, обнаружилось, что переработка информации начинается не после восприятия (наблюдения) предметов или явлений, а уже в ходе самого восприятия. Оказалось, что восприятие как бы отбирает одни объекты и совсем не замечает других. Результаты всей дальнейшей мыслительной переработки (сравнение, обобщение) во многом зависят от того, что именно заметил, увидел человек в объектах. **Отбор этот зависит от трех главных факторов:**

- 1) строения самого объекта (какие черты в нем наиболее ярко выражены);
- 2) личного опыта (какие черты наиболее знакомы);
- 3) методики обучения (какие черты выделяет, подчеркивает учитель или отмечают ученики). Например, при изучении хищных животных ученику может броситься в глаза такая черта, как «злая морда». На этом основании он относит к хищным «злую» крысу, но не причисляет туда «симпатичных» лису и кошку. Здесь восприятие выделяет как раз несущественные признаки. В результате – ошибочное обобщение и неадекватное понятие.

Далее выяснилось, что переработка воспринятой информации, ведущая к образованию знаний, совсем не обязательно носит сознательный и развернутый характер. По-видимому, именно так формируется и употребляется детьми большинство обыденных понятий. Да и большинство взрослых вряд ли могут дать себе отчет, на основе какого значения они употребляют, например, слова «стол», «ум», «животное» и т. д.

Наконец, оказывается, что отнюдь не всегда знание связано с усвоением или употреблением соответствующего слова. Так, дети иногда могут правильно расклассифицировать предметы или картинки. Например, разложить в отдельные группы орудия для еды (ложки, вилки) и инструменты (молоток, пилу) или картинки животных и растений. Но при этом дети не могут обозначить соответствующие классы вещей словом (например, «животные», «растения») и не в состоянии словесно объяснить основания своей классификации. По-видимому, здесь обобщение происходит еще на уровне каких-то наглядных представлений. При этом представления могут выделять действительно существенные признаки соответствующих объектов, а могут закреплять и признаки случайные, побочные, частные. Отсюда видно, что не всякие обобщенные знания имеют характер понятий. Такие знания, опирающиеся на личный опыт и близкие к обобщенным представлениям, Л. С. Выготский назвал «житейскими псевдопонятиями».

Описанная закономерность не означает, что формирование понятия обязательно начинается с конкретного, частного, с наблюдения вещей и явлений. При школьном обучении образование понятий часто начинается, наоборот, с общего, со слов. Однако и в этом случае наблюдаются те же этапы.

Следовательно, сами процессы выделения определенных признаков вещей (явлений) и формирование соответствующих знаний связаны с общей и конкретной направленностью деятельности, ее мотивами и целями, опытом человека, его ценностями, знаниями, отношением к миру и т. д. При этом часто для выделения определенного признака как существенного вовсе не обязательны наблюдение и сравнение нескольких разных объектов. Нужно лишь, чтобы признак был значимым для ученика. И тогда учащийся обнаружит, выделит его даже в единственном предмете (явлении), с которым встретился. А какой это будет признак, зависит от того, что значимо для данного человека. Так, ребенку вовсе не требуется увидеть множество различных кошек, чтобы сравнить их, выделить общие признаки и образовать понятие «кошка». Достаточно показать ему одну кошку, сказать: «Это киска», и ребенок будет безошибочно называть «кисками» любых кошек – больших, маленьких, черных, белых. Более того, «кисками» для него станут лев и тигр, а иногда и меховой воротник, и кролик, и даже пышная борода соседа. Другое дело, что признаки, значимые для ребенка, могут не совпадать с теми, которые в действительности (в речевой практике общества) обозначаются данным понятием. Так, в приведенном примере ребенок, по-видимому, выделил как существенный признак «киски» пышный, мягкий мех. Здесь его начнут поправлять старшие: «Нет, это не киска. Это воротник. Это не киска, это борода». **Иными словами, по отношению к одним предметам (кошкам) употребление слова «киска» будет подкрепляться («Правильно, умница!»), а по отношению к другим оно будет тормозиться («Нет, это не киска!»).** Итогом явится все большее дифференцирование в понятии «киска» тех признаков, которые в него вкладывают взрослые, говорящие на данном языке.

Отсюда вытекает, что формирование правильного понятия идет через попытки его употребить и регулируется результатами этих попыток.

Опыты показали, что у разных людей описанные процессы могут осуществляться двумя принципиально различными путями. **Первый путь** можно назвать конкретно-практическим. Учащиеся пробуют по-разному сопоставить объекты, пока не находят правильного решения. При этом они обычно сознательно не выделяют оснований классификации, а опираются на непосредственное восприятие и руководствуются смутным интуитивным «чувством», что те или иные предметы или явления «чем-то подходят друг к другу». **Второй путь** можно назвать абстрактно - логическим. В этом случае учащиеся часто вообще не совершают пробных группировок, а пытаются путем логического анализа найти принципы классификации.

Следовательно, понятия могут формироваться на основе чувственно-практической деятельности и на основе идеальной, мыслительной деятельности. Формирование понятия идет через выдвижение и проверку гипотез о значимости тех или иных признаков объектов. Проверочные действия управляются выделенными признаками предметов. В первом случае гипотезы проверяются через **практические действия** над самими предметами, а признаки выделяются интуитивно, часто бессознательно. Восприятие как бы руководит анализом. Во втором случае проверка осуществляется путем **идеальных действий** над признаками, которые выделяются сознательно на основе некоторой мысленной гипотезы. **Восприятием руководит логический анализ.**

В практике обучения наблюдаются оба пути формирования понятий. Какой из них лучше, зависит от характера задачи, опыта и знаний ученика, наконец, склада его психической деятельности. Например, при решении задач (на классификацию геометрических фигур) у младших школьников преобладает интуитивно-практический путь, а у студентов – абстрактно-логический. Имеет, по-видимому, значение и различие

между людьми с «художественным» (образным) типом мышления и людьми с мышлением абстрактно-логического типа («художники» и «мыслители» – по классификации И. П. Павлова).

3. Понятия формируются как орудия деятельности, Они отображают структурные и функциональные свойства и отношения вещей. Эти свойства и отношения, существенные для решения соответствующих учебных, познавательных или практических задач, проявляются при определенных действиях над вещами. Благодаря понятиям в мышлении возможно предвосхищение результатов определенных действий над новыми объектами и перенос операций, целесообразное управление действиями в новой ситуации без практических проб и ошибок.

Задача мышления – обнаружение определенных новых объектов, свойств, отношений, которые не даны непосредственно в восприятии, неизвестны или вообще еще не существуют. Мышление и заключается в таком преобразовании имеющихся данных, с помощью которого достигается указанная цель. Если цель является практической, то в систему деятельности включается также и практическое преобразование объекта.

Мышление, как известно, – это обобщенное опосредствованное отражение действительности, потому что оно отражает ее свойства посредством понятий, которые отвлекаются от отдельных конкретных вещей – носителей этих свойств. Мышление является опосредствованным отражением реальности и потому, что оно заменяет практические действия над самими вещами идеальными действиями над их образами, оно позволяет решать практические задачи посредством идеальной (теоретической) деятельности, опираясь на имеющиеся закрепленные в понятиях знания о свойствах и отношениях вещей.

Мышление требует прежде всего умения устанавливать и обнаруживать эти отношения. Так, например, усвоить и правильно употреблять понятие «треугольник» – значит знать и использовать для решения задач структурные свойства фигур, которые отображаются этим понятием (замкнутость, три стороны, три угла и т. д.). Формула второго закона Ньютона $F=ma$ отображает отношения между силой, приложенной к телу, и его ускорением.

Психологические исследования показывают, что с помощью мышления могут отражаться и использоваться разные структурные признаки реальности. Это могут быть отношения объектов и их чувственных свойств в восприятии (сюда относятся такие признаки, как «ближе – дальше», «меньше – больше», «похож – непохож»). Мышление в этом случае преобразует структуру восприятия, что и приводит к решению задач.

Например, в одном опыте пятилетней девочке дали задачу: определить площадь параллелограмма, вырезанного из бумаги. Испытуемая знала, как определяется площадь прямоугольника (произведение длины двух смежных сторон). Она решала задачу следующим образом. Сначала сказала: «Не знаю, как это сделать». После минуты молчания указывает на левую область, отмеченную штриховкой: «Это здесь нехорошо...» Затем, указывая на область справа: «И здесь нехорошо...», неуверенно говорит: «Я могла бы здесь исправить... но». Вдруг восклицает: «Можно взять ножницы? Что плохо там, как раз то, что надо здесь. Подходит». Испытуемая берет ножницы, разрезает параллелограмм по вертикали и прикладывает левый край к правому.

Задача решена правильно. Если перевести это решение в геометрические и алгебраические понятия, то оно означает, что площадь параллелограмма равна произведению его основания на высоту. Но ребенок не знает еще этих понятий. И поэтому решает задачу, не прибегая к ним, а использует преобразование формы фигуры, идет путем перестройки зрительной структуры, т. е. применяет образное мышление.

Структурными признаками реальности, на которые опирается мышление, могут быть функциональные и оперативные связи и свойства вещей, известных человеку из опыта.

Примером может служить следующий психологический эксперимент. На одну чашку весов была поставлена свеча, ее уравнивала гирька на другой чашке. Затем испытуемым было предложено, не убирая и не добавляя гирек и не обрезая свечи, нарушить равновесие. Чтобы решить эту задачу, надо зажечь свечу, стеарин начинает выгорать, свеча станет легче, и равновесие нарушится. Однако большинство испытуемых с задачей не справилось. Для них с понятием «свеча» связан ее функциональный признак – давать свет. Он, по размышлениям испытуемых, по-видимому, не имеет отношения к задаче: ведь изменять надо другой функциональный признак, – вес. Задача оставалась нерешенной, так как испытуемые не находили необходимые пути преобразования ситуации.

Значения, связанные с привычными функциями вещей (житейские псевдопонятия), основываются на личном опыте человека. Знания об отношениях вещей закрепляются в этом случае в структуре практического опыта индивида, мышление осуществляется с помощью соответствующих преобразований псевдопонятий. Это – практическое мышление.

Структурными признаками реальности, на которые опирается мышление, могут быть ее объективные, существенные закономерности и свойства, установленные наукой. Так, определяя ускорение, которое получит тело данной массы под действием данной силы, учащийся использует отношение между массой и силой, устанавливаемое вторым законом Ньютона. Такие знания закрепляются в научных понятиях и законах. Они основываются на познавательном опыте человечества. Знания об отношениях вещей закрепляются в этом случае в структуре научных понятий и утверждений, а мышление осуществляется путем связывания этих понятий и суждений друг с другом (или с реальностью) и соответствующими их преобразованиями. Это – научное мышление.

Структурные признаки реальности, на которые опирается мышление, могут представлять как частные, так и всеобщие отношения вещей и явлений, существенные для деятельности. К последним относятся, например, отношения причины, и следствия, цели и средства, объекта и его качества, части и целого. Мыслительные структуры, в которых закрепляются подобные всеобщие существенные отношения вещей и явлений, называют категориями. Они основываются на совокупном. Практическом опыте всего человечества и выражают его отношение к миру. Знания об отношениях реальности закрепляются в этом случае в категориальной структуре мышления, а само мышление заключается в том, чтобы уложить реальность в эту сеть категорий, систематизировать вещи и явления по линиям их свойств, формы, величины, функции, причины, назначения, состава.

Структурные признаки реальности, на которые опирается мышление, могут быть представлены в отношениях понятий. Это, например, отношения рода и вида, субъекта и предиката, отрицания и утверждения, соединения и разделения, частного и общего, абстрактного и конкретного, выведения и противопоставления. Знание их закрепляется в логических законах и понятиях, которые основываются на мыслительной практике и опыте человечества. Знания об отношениях вещей закрепляются в этом случае в логических структурах мышления, а само мышление проявляется в использовании этих структур для установления и преобразования понятий. Мышление, заменяющее действия с реальными вещами оперированием понятиями по правилам логики, называют логическим мышлением.

Таким образом, обучение мышлению включает прежде всего формирование у учащегося определенных познавательных структур. Это могут быть структуры представлений, опыта, понятий, категорий и логических отношений, которыми оперируют учащиеся.

4. Какой именно тип мышления формируется в данной педагогической ситуации, зависит от четырех основных факторов: во-первых, от характера материала, с которыми имеет дело учащийся; во-вторых, от типа задачи, которую он

должен решить; в-третьих, от возраста и уровня развития учащегося; в-четвертых, от способа обучения.

Понять материал – значит установить связи вещей и явлений друг с другом, а также с опытом и знаниями, которые уже имеются у учащегося. Мыслить – значит использовать эти связи для решения определенных задач. Исследования показывают, что указанные связи могут иметь различный характер. В одном материале они являются преимущественно логическими, когда одни факты могут быть выведены из других теоретически, по правилам логики, например доказательство математической теоремы. Такие данные можно назвать необходимыми. В другом материале связи могут иметь функциональный характер, выражая определенный научный закон, полученный из наблюдений над фактами, например решение задачи по физике на применение закона Бойля – Мариотта. В некоторых случаях связи могут выражать не научный закон, а какие-нибудь устойчивые сочетания фактов, встречающиеся в практике, например падежные окончания, орфографические правила. Подобные данные можно назвать правилосообразными. Наконец, могут встречаться материалы, где связи между данными являются вообще случайными, имеются только в этом материале, например сочетание слов в каком-нибудь стихотворении, географический рельеф определенной местности.

Если мышление истинно, т. е. верно отражает реальность, оно может опираться лишь на те связи, которые фактически имеются в его исходных сведениях. Поэтому необходимые данные создают возможности для развертывания логического мышления, детерминированные – научного (научное мышление будет обязательно и логическим), правилосообразные – практического, а случайные – образного мышления. Не на всяком материале можно формировать любое мышление. В зависимости от того, какой характер связей преобладает в определенном учебном материале, изменяются и возможности, которые он предоставляет для обучения тому или иному типу мышления. **Упрощая, можно отметить, что в целом связи необходимого характера преобладают в математических науках, а детерминированного типа – в естественных (особенно в физико-химических), правилосообразные данные преобладают в лингвистике, филологии, некоторых разделах биологии и географии, во многих разновидностях трудовой и практической деятельности, а случайные (более точно – индивидуально-единичные, неповторимые) – в произведениях искусства и художественной литературы. Наконец, категориальные отношения являются необходимой основой любого понятийного мышления, ведущими они становятся, по-видимому, в философских науках. В соответствии с этой, очень грубой классификацией определяются относительные возможности различных школьных предметов для обучения каждому из рассмотренных типов мышления.**

Если первый фактор – характер данных – создает лишь возможности для развертывания определенного типа мышления, то второй фактор – характер задачи – порождает необходимость в этом. Каждая задача для своего решения требует выявления и использования определенных связей исходных данных. Например, задачи на доказательство в математике требуют выявить и использовать логические связи необходимых данных. Задачи на определение величин (например, через сколько часов наполнится бассейн) опираются главным образом на выявление функциональных связей, а решения уравнений (например, $x^2+2x=8$) зачастую требуют лишь правилосообразных преобразований. Наконец, в той же математике немало задач, которые требуют и образного мышления (например, задачи на построение в геометрии). Таким образом, сама задача заставляет мышление опираться на тот или иной тип связей в исходных данных и тем самым определяет, какой тип мышления реализуется при решении. Изменяя характер задачи, можно поворачивать тот же материал разными сторонами к учащемуся, воспитывать у него разные типы мышления.

Третий фактор – это возраст и уровень развития учащихся. Возрастные рамки ставить трудно. Как показал Л. С. Выготский, разные уровни и типы мышления могут

сосуществовать у одного и того же человека одновременно, в зависимости от его знаний и практики соответствующего мышления в тех или иных областях. Однако, в общем, по-видимому, развитие мышления с возрастом идет от образно-практических типов к научному и теоретическому.

Четвертый фактор – способ обучения, способ устанавливая отношения, которыми оперирует мышление. **Анализ показывает, что существует три основных способа обучения:**

- Необходимые отношения заранее сообщают учащемуся в виде общих принципов, формул, правил или алгоритмов. Это путь обучения принципам.

- Существенные отношения обнаруживают сами учащиеся в ходе осмысливания данных и оперирования ими. Это путь обучения на примерах.

- Учащегося обучают приемам и учат находить признаки, помощью которых обнаруживаются необходимые отношения вещей и явлений. В этом случае учащийся сам обнаруживает существенные отношения данных, если его вооружают необходимыми способами мыслительной деятельности. Это путь обучения структурным ориентирам мышления.

Психологи сравнивали все три пути освоения познавательных структур. Общие итоги исследований свидетельствуют, что при прочих равных условиях обучение принципам дает несколько лучшие результаты для понимания понятий. Обучение на примерах несколько эффективнее для запоминания. Наконец, обучение структурным ориентирам более способствует переносу интеллектуальных навыков. Иными словами, оно более эффективно развивает мышление учащихся. Таким образом, обучение понятиям должно сочетать в себе все указанные способы, если оно ставит целью оптимально решать все стоящие перед ним задачи.

Если познавательные структуры формируются в результате усвоения обобщенных ассоциаций, приемов умственной деятельности и операциональных структур интеллекта, то как формируются сами эти ассоциации, приемы, структуры? Как их обучать?

Главное – систематически снабжать ученика необходимой информацией и заставлять его решать соответствующие задачи. А требуемые ассоциации, приемы умственной деятельности пробудятся сами собой. Ученик научится ими пользоваться в ходе самой мыслительной деятельности путем проб и ошибок.

Педагогическая психология исходит из того, что мышление не просто побуждается, но формируется деятельностью. Поэтому в психологической теории впервые ставится задача обучения самим приемам умственной деятельности. **В соответствии с этим учение определяется как двойной процесс – накопление знаний и овладение способами оперирования ими.**

Овладение способами оперирования происходит, во-первых, через ознакомление учащихся с ними, во-вторых, через упражнение – применение соответствующих приемов умственной деятельности на различном материале и, в-третьих, через перенос, использование основных приемов умственной деятельности при решении новых задач.

Таким образом, путь формирования приемов умственной деятельности примерно таков: усвоение содержания приема, самостоятельное его применение, перенос на новые ситуации.

В свою очередь, пути овладения приемами умственной деятельности могут быть различными в зависимости от характера самого приема и методики обучения. В частности, прием может восприниматься в готовом виде от учителя или самостоятельно отыскиваться учащимся. Это отыскание может идти через пробы и ошибки или сразу на основе «усмотрения», «схватывания сути дела».

В практической и теоретической деятельности человек может столкнуться с задачами или фактами, для которых в познавательных структурах его мышления нет подходящих методов и понятий, так как обнаруженные отношения вещей еще неизвестны

человечеству (или, по крайней мере, оно не обращало на них внимания), или данный человек в силу каких-то обстоятельств лишен возможности познакомиться с уже известными отношениями и свойствами и открывает их для себя заново. Может также случиться, что задачи, с которыми человек столкнулся, не могут быть решены с помощью известных человечеству методов. Такие отношения еще не закреплены в понятиях, а способы решения, задачи – в существующих алгоритмах и методах мышления.

Таким образом, творческое мышление во многом сближается и даже сливается с **творческим воображением**.

Этим творческое мышление принципиально отличается от проблемного, которое тоже дает решение новых задач, но на основе известных понятий и методов. По-видимому, главное для творческого мышления – нешаблонность, умение охватывать реальность во всех ее отношениях, а не только в тех, которые закреплены в привычных понятиях и представлениях. Чтобы полнее обнаружить свойства определенной области действительности, надо знать все факты, относящиеся к ней. Чтобы обнаружить неадекватность охватывающих их понятий и методов мышления, надо владеть этими понятиями и методами. Отсюда огромная роль знаний и умений в творческом мышлении.

Факты и явления, которые пока не укладываются в понятия, все-таки отражаются сознанием. По-видимому, это происходит с помощью воображения. Оно не ограничено железными рамками логики и поэтому допускает любые, самые необычные, фантастические соотношения, объединения и преобразования представлений о реальности. Недаром без фантазии нет творчества.

Сказанное свидетельствует о том, что обучение творческому мышлению по своим целям и характеру не совпадает с обучением «обычному», понятийному, логическому мышлению. Главная задача последнего – сводить все факты, с которыми встречаются ученики, к известным понятиям, а все задачи – к известным способам решения. Обучение творческому мышлению, наоборот, требует подвергать все усваиваемые понятия и методы жесточайшей критике и оценке. Оно должно учить человека видеть ограниченность любых усваиваемых понятий и методов, их схематичность и неполноту по сравнению с подлинной реальностью. Творческое мышление должно учить человека видеть различие между реальными фактами и представлениями о них. Оно должно помогать прорываться сквозь рамки понимания, создаваемые словами, к видению, создаваемому непосредственным взаимодействием с вещами и явлениями. Творческое мышление должно учить смелости при выходе за рамки привычных, само собой разумеющихся, освященных «здравым смыслом» или авторитетами представлений, взглядов, способов мышления. И вместе с тем оно должно учить величайшей осторожности, самоотверженности и критичности в оценке новых творений. Оно должно учить человека искать не веру, а доказательства; не подтверждение, а истину; не успокоение, а вечное беспокойство; не завершение, а всегда начало пути. Короче, творческое мышление должно приучить человека всегда, везде, во всем не подгонять факты под готовые представления о них, а проверять эти представления фактами; не придумывать искусственный мир, пригодный для понимания, а создавать понимание, пригодное для объяснения реального мира.

Психологическая наука только приступает к изучению путей, формирующих творческое мышление.

5. Мышление – целенаправленный процесс, необходимый для решения определенных познавательных или практических задач. Оно выделяет те стороны реальности, которые существенны для поставленной задачи, и выполняет преобразования, «которые могут привести человека к ее решению».

Из курса общей психологии известно, **что способность использовать имеющиеся данные, знания или понятия, оперировать ими для выявления существенных свойств вещей и успешного решения определенных теоретических или практических задач называется умениями.**

Исследования показали, что для учащихся зачастую трудно применить усвоенные понятия и принципы к решению конкретной задачи. Ученик не в состоянии отвлечься от второстепенных, несущественных деталей и выделить то общее, что закреплено в уже имеющихся у него понятиях. В этом случае понятия не превращаются в орудие деятельности и познания. Они лежат мертвым грузом, не связываются с практикой, не превращаются в основу умений.

Например, имеется задача – определить объем данного тела. Чтобы ее решить, необходимо прежде всего выяснить, к какому классу геометрических тел относится данное тело, вспомнить, как вычисляется объем таких тел, определить, какие измерения следует сделать, произвести нужные, измерения и в заключение произвести необходимые вычислительные операции. Таким образом, применение знаний, кроме самих знаний, требует овладения еще целым рядом сведений и операций. Необходимо также овладеть самими способами преобразования предмета.

6. Важнейший элемент умений – способность распознать, обнаружить, усмотреть в имеющихся данных те свойства и отношения, которые существенны для решения поставленной задачи. **Психологи обнаружили ряд факторов, способствующих или мешающих формированию умений.** Было установлено, что одним из таких факторов является отчетливое выделение или, наоборот, замаскированность в исходных данных существенного для задачи отношения

Другой фактор, влияющий на выявление нужных отношений – это установка человека. Примером установки, мешающей выявить нужные отношения, может служить следующая задача: «Даны четыре точки; требуется провести через эти четыре точки три прямые линии, не отрывая карандаша от бумаги, так, чтобы карандаш возвратился в исходную точку.

Исходя из этих фактов, психологи разработали ряд педагогических приемов, облегчающих усмотрение, помогающих ему. К ним относятся:

- Разъяснение принципов решения. Примером могут служить типовые схемы решения различных классов математических и физических задач, грамматического анализа.

- Отчетливое выделение или подчеркивание существенных для задачи данных и отношений (анализ данных задачи). Это может быть достигнуто соответствующей формулировкой задачи, специальными указаниями учителя, на что следует обратить внимание, и так называемыми подсказками. Под ними понимают вспомогательные средства, которые позволяют ученику воспринимать искомые отношения в более чистом виде.

- Анализ задачи, анализ того, что именно требуется установить. Такой анализ часто позволяет выделить существенные для решения отношения и данные.

7. **Формирование умений – это овладение всей сложной системой операций по выявлению и переработке информации, содержащейся в знаниях и получаемой от предмета, по сопоставлению и соотношению информации с действиями.**

Научение умениям может осуществляться разными путями. Один из них заключается в том, что учащемуся сообщают необходимые знания, затем перед ним ставят задачи на их применение. И учащийся сам ищет решения, обнаруживая путем проб и ошибок соответствующие ориентиры, способы переработки информации и приемы деятельности. Этот путь называют иногда **проблемным обучением**. Другой путь заключается в том, что учащихся обучают признакам, по которым можно однозначно распознать тип задачи и требуемые для ее решения операции. **Иногда этот путь называют алгоритмизированным обучением или обучением на полной ориентировочной основе.** Наконец, третий путь заключается в том, что учащегося обучают самой **психической деятельности**, необходимой для применения знаний. В этом случае педагог не только знакомит учащегося с ориентирами отбора признаков и операций, но и организует деятельность учащегося по переработке и использованию

полученной информации для решения поставленных задач. Последний путь интенсивно разрабатывается в педагогической психологии. Психологи П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и другие считают, что это достигается систематическим проведением учащегося через все этапы деятельности, требующей ориентировки на признаки, которые закреплены в изучаемом понятии.

Сторонники изложенных выше взглядов провели многочисленные экспериментальные исследования, которые показали, что указанные принципы действительно позволяют добиться существенного улучшения обучения понятиям, в частности ускорить усвоение понятий, обеспечить их полноту, гибкость и безошибочное применение, позволяют формировать сложные абстрактные понятия в значительно более раннем возрасте. Все это, как известно, является одной из наиболее важных задач современной педагогической психологии.

ТЕМА: Психология основных типов обучения.

ПЛАН:

1. Психология учебной деятельности.
2. Понятие об учении. Целенаправленное учение.
3. Учение как деятельность.
4. Мотивация учебной деятельности.

1. Научение может быть стихийным, возникать в общении и взаимодействии человека с другими людьми и окружающим миром. Так, человек может получить определенные знания случайно – из книг, журналов, радио и теле передач, рассказов других людей, собственных жизненных наблюдений и т.п.

Участвуя в различных видах деятельности, накапливая опыт действий с различными предметами, аппаратами, устройствами, человек может стихийно осваивать определенные навыки и умения. Например, на основе проб, подражания, советов окружающих, чтения инструкций человек может приобрести умения и навыки фотографирования, обращения с магнитофоном, ходьбы на лыжах, ремонта мебели и многое другое. Именно так, в значительной мере стихийно, овладевает ребенок координацией движений, многими навыками поведения.

Научение, которое происходит в результате такого действия, можно назвать случайным научением. Но условия научения могут быть и специально созданными. В этом случае научение уже будет целесообразно организованным и направленным. Вот такую организацию научения и называют **обучением**. Однако обучение не ограничивается школой. Оно бывает и в детском саду, когда детей учат, например, складывать одежду, рисовать, правилам сложной игры; в семье, когда ребенка учат личной гигиене.

2. Понятие об обучении. Что такое обучение?

Обычно ответ формулируется примерно так: обучение – это передача ученику определенных знаний, умений, навыков. Приведенное определение на первый взгляд, верно, описывает ситуацию любого обучения. Действительно до обучения у человека нет никаких знаний, умений, навыков. После обучения они появляются. Откуда они взялись? От учителя, который обладает этими знаниями и передает их ученику. Этот процесс передачи и есть обучение. Но знания, умения навыки, так же как и восприятие, представление, понятие, мышление - это не физические вещи, которые можно передавать из рук в руки или перелить из головы в голову. Это формы и результаты отражательных и регуляторных процессов в психике человека. Значит, они могут возникнуть в голове человека только в результате его собственной деятельности. Их нельзя получить. Но они должны получиться в результате психической активности самого учащегося. Если нет встречной активности самого учащегося, то никаких знаний, умений, навыков у него не появится. Это хорошо знает по личному опыту каждый педагог, хотя осознает не всегда верно, заменяя понятие

«отсутствие встречной психологической активности» такими оценочными понятиями как «невнимание», «лень», «неспособность».

Следовательно, отношение «учитель-ученик» при обучении не может быть сведено к отношению «передатчик-приемник». В нем необходима активность обоих участников процесса. Отношения такого процесса называют взаимодействием. Отсюда более точно обучение можно определить как процесс взаимодействия между обучаемым и обучающим, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания, умения и навыки. Они сформируются лишь в том случае, если воздействия учителя вызывают определенную физическую и психическую активность ученика.

Воздействия из вне, которые вызывают определенную ответную активность организма, называют **СТИМУЛЯЦИЕЙ**.

Воздействие из вне в результате которой, достигается определенная заранее поставленная цель, называют **УПРАВЛЕНИЕМ**. **Следовательно, обучение можно определить как процесс стимуляции и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которой у него формируются определенные знания, умения, навыки.**

Обучение может создавать для такой активности необходимые условия, например организовывать деятельность ученика, направлять ее, контролировать, предоставлять необходимые для нее средства и информацию. Но само формирование у человека знаний, умений, навыков, понятий и мышления, действий и поведения возможно только в результате его собственной деятельности.

Какую именно активность учащегося надо создавать и как ее следует направлять, чтобы получить знания, умения, навыки? На каких принципах должно основываться использование этих формирующих средств? Как должно быть организовано обучение, чтобы дать наибольший эффект, и в чем оно должно заключаться? Ответы на эти вопросы зависят от того, как предварительно будет решена основная проблема - какая внутренняя и внешняя деятельность учащегося отражается в его знаниях, умениях и навыках и порождает их.

Итак, какая именно деятельность учащегося приводит к научению? Исследования показывают, что, вообще говоря, любая. Ориентировочная и исследовательская деятельность младенца, хватание предметов и манипулирование ими, ползание и ходьба научают его координации движений и ориентировке в окружающем мире, знакомят его со свойствами вещей, формируют восприятие. Практическое коммуникативное поведение, использование вещей и речь выявляют и реализуют для ребенка назначение окружающих вещей, их функции и способы обращения с ними, формируют у него системы общественных значений вещей и действий, способы их классификации и словесных обозначений, т.е. формируют мышление. Игра научает ребенка манипулировать этими значениями, воплощать их в своих действиях, подчинять им свое поведение. Но ведь ребенок манипулирует вещами и играет не для того чтобы чему-нибудь научиться. Когда он делает первые шаги и пытается произнести первые слова, им не движут цели научиться ходить или говорить. Его действия направлены на удовлетворение определенных непосредственных потребностей в исследовании, активности, овладении вещами, воздействии на окружающих. Освоение соответствующих действий и информации выступает для него лично не как цель, а лишь как средство удовлетворения соответствующих потребностей. Так же рабочий управляющий машиной, имеет цель производить продукт определенного качества. Совершенствование же навыков и регуляторных процессов, которое при этом происходит, возникает у него как параллельный результат деятельности, а не как цель.

Научение в ходе деятельности, имеющей иную цель, называют **СЛУЧАЙНЫМ ИЛИ ПОПУТНЫМ**. О том что оно действительно существует свидетельствует сама жизнь. О том же говорят многие опыты психологов. Отсюда вытекают важные выводы для теории и практики обучения. Например, можно учить детей систематике растений,

заставляя запомнить соответствующие признаки и затем иллюстрировать их на примерах отдельных видов растений. Это трудный путь. А можно дать учащимся справочник, дать соответствующие растения и предложить, пользуясь справочником, определить семейства и отряды, к которым относится каждое растение. В этом случае учащиеся получают соответствующие знания в процессе деятельности, без специального заучивания. Исходя из этого опыта некоторые психологи и педагоги выдвинули идею, что такое попутное непреднамеренное научение является самой лучшей формой обучения. При этом подчеркивают его естественность. В этом случае мотивы и побуждения к научению идут изнутри, а не из вне. Психика ученика сама осуществляет отбор и закрепление необходимых сведений и действий без особого усилия со стороны обучаемого и принуждения со стороны учителя. Отсюда высокая готовность учащегося к научению, большая его учебная активность, высокие и устойчивые учебные результаты. Но все ли можно научиться таким способом причем за те сроки, которые общество отводит человеку для подготовки к жизни и труду? В поисках ответа на этот вопрос психологи провели многочисленные опыты и исследования и пришли к следующим выводам:

1. Случайное и попутное непреднамеренное научение в большинстве случаев менее эффективно, чем преднамеренное и организованное.

2. Когда непреднамеренное научение происходит исключительно через самостоятельную деятельность учащихся, оно требует значительного времени. Ведь учащийся должен выявить, осмыслить и собрать все данные, которые ему нужны.

3. Наконец, при таком научении учащийся выделяет и усваивает главным образом лишь то, что непосредственно связано с его потребностями, интересами, текущими задачами, а все остальное проходит мимо него.

Главным является то, чему естественно научается ученик, определяется его личностью, его интересами и нуждами. Поэтому результаты такого научения случайны, отрывочны и безсистемны. Они представляют беспорядочную груду разрозненных сведений, умений и навыков, которую именуют опытом. Отсюда ясно, что освоение научной системы понятий и соответствующих структур психической деятельности, а также всестороннее и равномерное развитие учащегося невозможны с помощью одного лишь попутного обучения на основе «естественной» жизненной деятельности. Для этого требуется особая деятельность, основной целью которой является само научение. Такую специфическую деятельность человека, имеющую своей целью научение, называют УЧЕНИЕМ.

Таким образом, учение имеет место там, где действия человека управляют сознательной целью усвоить определенные знания, умения, навыки, формы поведения и виды деятельности. Учение является специфической человеческой деятельностью, причем оно возможно лишь на той ступени, когда человек овладевает способностью регулировать свои действия сознаваемой идеальной целью. По – видимому эта способность достигается лишь к 4 –5 годам, формируясь на базе предшествующих видов поведения и деятельности – игры, речи, практического поведения.

3. Что же представляет собой деятельность учения? Первый возможный ответ очень прост. Любая деятельность – это совокупность каких-то физических действий, практических или речевых. Следовательно, и учение совершается путем выполнения человеком различных действий: движений письма, речи и т.д.

Так, плавать человек учится - плавая, мыслить – рассуждая, решая задачи, писать - практикуясь в письме. Значит ведущий метод здесь - активное решение учащимися различных задач или проблем путем проб и ошибок, подражания, упражнения, применения общих принципов или «усмотрения». Однако весь опыт школы свидетельствует, что и без активной деятельности люди тоже могут учиться. Причем порой совсем неплохо. Это подтверждается и специальными исследованиями. Например,

в одном из экспериментов сравнивались результаты обучения одинаковому материалу тремя разными методами: лекцией, совместным обсуждением с учителем и путем самостоятельного исследования. Ни один из этих способов обучения не показал заметных преимуществ, когда обучение проводилось по одному и тому же учебнику, а проверка – на основе одних и тех же объективных критериев.

Таким образом, внешняя деятельность, точнее, двигательная активность – вовсе не обязательное условие научения. В одних случаях она, по-видимому, играет важную роль, например для усвоения двигательных навыков (письмо, речь, плавание, рисование), в других – не имеет особого значения, например для запоминания слов и текста, решения математических задач, сочинения, узнавания и различения предметов.

Если учение – это деятельность, то, как оно может осуществляться без видимых форм? Исследования психологов показали, что кроме практической деятельности, человек способен осуществлять еще особую, гностическую (от греческого «гнозис»- знание) деятельность. Цель этой деятельности – сбор информации и ее переработка о знаниях окружающего мира.

Гностическая деятельность, как и практическая, может быть внешней. К ней относятся разные виды предметной деятельности, например манипулирование предметами, их механическая обработка, сборка и разборка, взвешивание, измерение, взаимное перемещение. Это может быть перцептивная деятельность, например, рассматривание, слушание и наблюдение. Это может быть символическая деятельность, например изображение, называние, обозначение, словесное описание, высказывание, повторение слов и высказываний.

В отличие от практической деятельности, гностическая деятельность может быть внутренней или, по крайней мере, ненаблюдаемой.

В процессе учения все эти виды деятельности обычно тесно переплетены. Так изучая классификацию растений, ученик рассматривает их (перцептивная деятельность), отделяет основные части цветка (предметная деятельность), описывает то, что видит называет их (речевая деятельность), зарисовывает (предметная и перцептивная деятельность), и т.д.

В разных случаях соотношение этих видов деятельности различно. Например, трудовые понятия усваиваются в предметной и перцептивной деятельности, а понятия в области истории формируются в основном на базе речевой и перцептивной деятельности. *Но во всех случаях учение выражается в активной гностической деятельности и основывается на ней.*

Решая вопрос о характере учебной деятельности, надо прежде всего проанализировать, каких знаний и умений требует усвоение нового материала. Если ученик не владеет еще определенными образами, понятиями и операциями, то начинать надо с предметной гностической деятельности. Ученик должен сталкиваться с самими предметами и явлениями. Он должен своими руками осуществлять соответствующие действия и операции. Затем, выделяя, закрепляя их с помощью слов, ребенок постепенно должен переводить их в идеальный (психический план). Если же ученик уже владеет арсеналом необходимых исходных понятий и операций, то можно начинать прямо с внутренней гностической деятельности. В этом случае ученику нужно преподнести соответствующие слова, поскольку он уже знает, что они означают и каких операций требуют. На этом основано традиционное обучение методом сообщения и показа. Ему соответствуют пассивные способы научения - слушание, чтение, наблюдение.

4. Определенная вещь, событие, ситуация или действие становятся мотивами деятельности, если они связываются с источниками определенной активности человека. Все обнаруженные источники деятельности могут быть разделены на три основные категории:

ВНУТРЕННИЕ ИСТОЧНИКИ. Они определяются структурой человека и могут иметь разнообразный характер - от врожденных, которые выражают биологические

потребности организма и обусловлены генетическими программами, до приобретенных, которые выражают социальные потребности и формируются обществом. Ребенок с самого рождения, когда не спит, находится в состоянии активности – улыбается, шевелится, двигает ногами и руками, бегает, играет, задает бесконечные вопросы - по-видимому, просто ради удовольствия, которое доставляет ему само действие.

Потребность человека в информации отчетливо проявляется в так называемых опытах на депривацию, когда испытуемых на определенный срок изолируют от каких-либо воздействий внешнего мира (помещают в темную, звукоизолированную комнату, иногда еще в ванну с водой температуры тела). В итоге появляются серьезные интеллектуальные, эмоциональные и волевые нарушения: неуравновешенность, тоска, злоба, апатия, потеря способности к волевым действиям. В жизненных условиях дефицит активности и информации (а иногда – их избыток) порождает у человека отрицательные состояния называемые утомлением и скукой. Сами потребности в активности и информации называют энергичностью и любопытством. Среди общественно формируемых потребностей особое значение для стимуляции учебной деятельности имеют гностические потребности и положительные социальные потребности. К ним относится потребность в знаниях, стремление приносит пользу обществу и т.д.

ВНЕШНИЕ ИСТОЧНИКИ. Эти источники активности называют понуждениями. Такими понуждениями могут быть требования, ожидания и возможности.

ТРЕБОВАНИЯ – это воздействия общества, принуждающие субъекта к определенным видам и формам деятельности и поведения. Так родители требуют, чтобы дети ели ложкой, говорили спасибо. Школа требует от ученика являться вовремя, слушать, что говорит учитель, выполнять его задания. Общество требует соблюдать в поведении определенные моральные нормы и формы общения людей, выполнять определенную работу.

ОЖИДАНИЯ - это отношение общества к человеку, связанное с тем, какие черты поведения и формы деятельности оно представляет, считает нормальным у данного индивида. Так окружающие считают нормальным, чтобы годовалый ребенок начал ходить, они ожидают этого от малыша и соответственно к нему относятся. В отличие от требования, ожидание создает общую атмосферу, общее давление на поведение индивида, и это часто стимулирует сильнее, чем приказ.

ВОЗМОЖНОСТИ. Это те объективные условия определенной деятельности, которые имеются в окружении человека. Например, хорошая домашняя библиотека толкает к чтению, потому что создает такую возможность. Ребенок при проблемном обучении больше думает, потому, что ему чаще представляется возможность этого. Психологический анализ показывает, что поведение человека во многом зависит от объективных возможностей (особенно если еще не сформировались его личность и ведущие жизненные цели). Так, книга по геометрии, случайно попавшая в руки ребенку, быть может, навсегда определит его судьбу как математика. А заехавший в небольшой городок театр может произвести на ребенка неизгладимое впечатление и навсегда изменить его жизненный путь. Ребенок становится замечательным актером.

ЛИЧНЫЕ ИСТОЧНИКИ. Они определяются структурой личности человека с его интересами, стремлениями, установками, убеждениями, мировоззрением, представлением о себе, отношением к обществу. Эти источники активности называют ценностями. Такими ценностями могут быть успех или самосовершенствование, самоутверждение или самовыражение, покой или движение, удовлетворение определенных потребностей или их преодоление и т.д.

Для стимуляции учебной деятельности особое значение имеет стремление к осмыслению реальности, к выявлению значения вещей и событий в категориях человеческих знаний, деятельности и ценностей.

Разнообразие возможных приемов и сочетаний мотивирования столь же многолико и обширно, как сама жизнь, как те стимулы в ней, которые толкают человека к деятельности и определяют эту деятельность.

ТЕМА: ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

План:

1. Понятие о психологии воспитания.
2. Специфика принципов воспитания.
3. Личность как объект и субъект воспитательного процесса.
4. Психологический анализ целей воспитания.
5. Психологический смысл методов воспитания.

1. Воспитание, наряду с обучением, является основным предметом изучения педагогической науки. Педагогика занимается целями, задачами, методами воспитания, поэтому главным предметом её исследования является содержание воспитательного процесса, его организация, приёмы, методы и формы, вытекающие из тех целей и задач воспитания, которые на данном историческом этапе выдвигает общество. Изучая содержание и организацию воспитательного процесса, педагогика опирается на закономерности, которые выясняет детская и педагогическая психология.

Психология воспитания - это особая отрасль педагогической психологии, которая исследует внутреннюю психологическую сущность воспитательного процесса. Психология воспитания изучает процесс возникновения новых образований личности – черт характера, привычек, потребностей и мотивов, способов поведения, новых чувств и отношений, которые появляются под влиянием воспитывающих и обучающих воздействий. Она выясняет, почему одни воздействия приводят к одним результатам, а другие – к другим или одни и те же воздействия по-разному влияют на разных людей и даже на одного и того же человека в разных ситуациях. Психология воспитания изучает, какими внешними и внутренними причинами определяются эти результаты. Её предметом является также взаимодействие воспитателя и воспитуемого, превращение внешних воздействий во внутренние новообразования личности. Кратко можно сказать, что **предмет психологии воспитания** – формирование личности в процессе воспитания.

Психология воспитания – очень молодая отрасль педагогической психологии. Она долгое время не выделялась как самостоятельный раздел психологической теории. Тем не менее необходимость её выделения в самостоятельную отрасль педагогической психологии назрел и вытекает не только из задач воспитания нового человека, но и из того, что закономерности детской психологии, данные о детском развитии невозможно прямо перенести в педагогику, тем более в школьную практику. Психология воспитания, призванная соединять, связывать педагогику и детскую психологию, находится в таком же отношении к теории воспитания, как психология обучения к дидактике.

Наибольшее значение для успешного развития этого раздела педагогической психологии имеет разработка психологической характеристики возрастного облика ребенка и его возрастных особенностей.

Исследования в области психологии воспитания вызваны насущными потребностями педагогики, перед которой общество ставит определенные задачи. Но если задачи воспитания всегда диктуются обществом, то взгляды на сущность воспитательного процесса, на пути и методы воспитания зависят от представления о личности и движущих силах её развития.

Принципы воспитания в своём разнообразии могут охватывать целесообразным влиянием всю жизнь детей и педагогов наряду с педагогическим воздействием и взаимодействием. В жизни существует и взаимодействие детей с педагогом, и противодействие, и сопротивление им, и непротивление авторитетам, и отчуждение от них. Сознание ребёнка формируется постепенно, в процессе жизни и, прежде всего средствами самой жизни. Поэтому педагогу, чтобы добиваться позитивного результата в

воспитании, нужны не только принципы прямого воздействия, но и косвенного, опосредованного, долгосрочного действия на сознание и привычное поведение путём целенаправленного и духовного насыщения всех областей детской жизни. Педагогом должно учитываться содействие самих детей его усилиям, когда воспитанники преодолевают в себе сопротивление и сознательное противодействие воспитательным мерам, стремятся к активному усвоению и приобретению духовных ценностей.

Принципы воспитательного процесса (принципы воспитания) — это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Они отражают специфику процесса воспитания, и в отличие от общих принципов педагогического процесса, рассмотренных нами выше, это общие положения, которыми руководствуются педагоги при решении воспитательных задач.

2. Охарактеризуем требования, предъявляемые к принципам воспитания:

1. Обязательность. Принципы воспитания — это не совет не рекомендация; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но подрывают его основы. Воспитатель, нарушающий требования принципов, устраняется от руководства этим процессом, а за грубое и умышленное нарушение некоторых из них, как, например, принципов гуманизма, уважения к личности, может быть привлечен даже к судебному преследованию,

2. Комплексность. Принципы несут в себе требование комплексности, предполагающее их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса. Принципы используются не в цепочке, а фронтально и все сразу.

3. Равнозначность. Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны» среди них нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить на завтра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения течения воспитательного процесса.

В то же время принципы воспитания — это не готовые рецепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов. Они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Хотя требования принципов одинаковы для всех, их практическая реализация лично обусловлена.

Принципы, на которые опирается воспитательный процесс, составляют систему. Существует и существовало много систем воспитания. И естественно, характер, отдельные требования принципов, а иногда и сами принципы не могут оставаться в них неизменными. Современная отечественная система воспитания руководствуется следующими принципами:

- общественная направленность воспитания;
- связь воспитания с жизнью, трудом
- опора на положительное в воспитании;
- гуманизация воспитания;
- личностный подход;
- единство воспитательных воздействий.

3 Воспитание растущего человека как формирование развитой личности составляет одну из главных задач современного общества. Преодоление отчуждения человека от его подлинной сущности, формирование духовно развитой личности в процессе исторического развития общества не совершается автоматически. Оно требует усилий со стороны людей, и эти усилия направляются как на создание материальных возможностей, объективных социальных условий, так и на реализацию открывающихся,

на каждом историческом этапе новых возможностей для духовно-нравственного совершенствования человека. В этом двуедином процессе реальная возможность развития человека как личности обеспечивается всей совокупностью материальных и духовных ресурсов общества.

Однако наличие объективных условий само по себе еще не решает задачу формирования развитой личности. Необходима организация систематического, базирующегося на знании и учете объективных закономерностей развития личности процесса воспитания, который служит необходимой и всеобщей формой этого развития. Целевая установка воспитательного процесса состоит в том, чтобы каждого растущего человека сделать борцом за человечность, что требует не только умственного развития детей, не только развития их творческих потенций, умений самостоятельно мыслить, обновлять и расширять свои знания, но и развития образа мышления, развития отношений, взглядов, чувств, готовности к участию в экономической, социальной, культурной и политической жизни, личностно-общественного становления, развития многообразных способностей, центральное место в которых занимает способность быть субъектом общественных отношений, способность и готовность участвовать в социально необходимой деятельности.

Исторически сформировавшаяся система воспитания обеспечивает присвоение детьми определенного круга способностей, нравственных норм и духовных ориентиров, соответствующих требованиям конкретного общества, но постепенно средства и способы организации становятся непродуктивными.

И если данному обществу требуется формирование у детей нового круга способностей и потребностей, то для этого необходимо преобразование системы воспитания, способной организовывать эффективное функционирование новых форм воспроизводящей деятельности. Развивающая роль системы воспитания при этом выступает, открыто, делаясь объектом специального обсуждения, анализа и целенаправленной организации.

Формирование человека как личности требует от общества постоянного и сознательно организуемого совершенствования системы общественного воспитания, преодоления застойных, традиционных, стихийно сложившихся форм. Такая практика преобразования сложившихся форм воспитания немыслима без опоры на научно-теоретическое психологическое знание закономерностей развития ребенка в процессе онтогенеза, ибо без опоры на такое знание существует опасность возникновения волюнтаристского, манипулятивного воздействия на процесс развития, искажения его подлинной человеческой природы, технизм в подходе к человеку.

Суть подлинно гуманистического отношения к воспитанию ребенка выражена в тезисе его активности как полноправного субъекта, а не объекта процесса воспитания. Собственная активность ребенка есть необходимое условие воспитательного процесса, но сама эта активность, формы ее проявления и, главное, уровень осуществления, определяющий ее результативность, должны быть сформированы, созданы у ребенка на основе исторически сложившихся образцов, однако не слепого их воспроизведения, а творческого использования.

Личность является продуктом развития психики человека в социальных условиях. На определенном уровне социального и психического развития человек становится личностью. Для общества не безразлично, какой личностью он станет. Чтобы формировать его в нужном направлении, организуется специальный процесс воспитания. Воспитание, следовательно, это управление развитием и формированием личности, главным образом – её нравственной сферы. Воспитательный процесс только тогда способен управлять формированием личности, когда в его основе лежат те же механизмы, по которым личность формируется в социальной среде. Эти механизмы очень сложны и во многом ещё науке неизвестны.

Любое качество, например, честность, правдивость, организованность, существует только в контексте целостной личности человека, в его поведении, системе его отношений к действительности, его взглядов и убеждений. Проявление каждого из этих качеств будет меняться в зависимости от того, с какими другими качествами и особенностями субъекта оно связано и, главное, какие потребности в нем реализуются. Последнее особенно важно, так как ни одно качество личности невозможно понять и объяснить, если не известно, для удовлетворения какой потребности возникло это качество.

Следовательно, важно так строить педагогический процесс, чтобы воспитатель руководил деятельностью ребенка, организуя его активное самовоспитание путем совершения самостоятельных и ответственных поступков. Педагог-воспитатель может и обязан помочь растущему человеку пройти этот - всегда уникальный и самостоятельный - путь морально-нравственного и социального развития. Воспитание представляет собой не приспособление детей, подростков, юношества к наличным формам социального бытия, не подгонку под определенный стандарт. В результате присвоения общественно выработанных форм и способов деятельности происходит дальнейшее развитие - формирование ориентации детей на определенные ценности, самостоятельности в решении сложных нравственных проблем. “Условие эффективности воспитания - самостоятельный выбор или осознанное принятие детьми содержания и целей деятельности”.

Под воспитанием понимается целенаправленное развитие каждого растущего человека как неповторимой человеческой индивидуальности, обеспечение роста и совершенствования нравственных и творческих сил этого человека, через построение такой общественной практики, в условиях которой то, что у ребенка находится в зачаточном состоянии или пока только составляет возможность, превращается в действительность. “Воспитывать - это, значит, направлять развитие субъективного мира человека”, с одной стороны, действуя в соответствии с тем нравственным образцом, идеалом, который воплощает требования общества к растущему человеку, а с другой стороны, преследуя цель максимального развития индивидуальных особенностей каждого ребенка. Как указывал Л.С.Выготский, “учитель с научной точки зрения - только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником”.

Такой подход к построению процесса воспитания - как активного целенаправленного формирования личности - согласуется с нашей методологической установкой на оценку роли общества и места генотипа растущего человека в становлении его личности. Достижения современной науки, в том числе труды отечественных философов и психологов, педагогов и физиологов, юристов и генетиков, свидетельствуют о том, что только в социальной среде в процессе целенаправленного воспитания происходит действенная выработка программ социального поведения человека, формируется человек как личность. Причем социальная обусловленность развития личности носит конкретно-исторический характер. Но социально-историческое формирование личности не представляет собой пассивного отражения общественных отношений. Выступая и субъектом, и результатом общественных отношений, личность формируется через ее активные общественные действия, сознательно преобразуя и окружающую среду, и саму себя в процессе целенаправленной деятельности. Именно в процессе целенаправленно организуемой деятельности формируется в человеке важнейшая, определяющая его как развитую личность потребность в самоутверждении.

Потребность найти своё место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своих собственных – одна из центральных потребностей человека. Эту потребность иногда называют – потребностью в самоутверждении. От того, как удовлетворяется эта потребность, в чем будет человек искать удовлетворения потребности, в очень большой степени зависит вся структура его личности. Одна из

основных форм реализации потребности в самоутверждении – потребность в одобрении, признании, уважении со стороны окружающих людей: родных, учителей, сверстников. Чтобы удовлетворить эту потребность ребенок должен отвечать определенным требованиям, предъявляемым обществом к детям данного возраста, подчиняться установленным правилам, выполнять свои обязанности.

Отношение окружающих выражается в оценках поступков ребенка, его деятельности или даже всей его личности. Под влиянием отношения окружающих и их оценок у ребенка складывается собственное отношение к самому себе и самооценка своих возможностей в отдельных видах деятельности и своей личности в целом. На основе же самооценки у него складывается определенный уровень притязаний, т.е. тот уровень достижений, на который он считает себя способным. Достижения ниже уровня притязаний ущемляют его потребность в самоутверждении, кажутся ему недостаточными, обидными, приносят ему огорчения (либо заставляют стремиться к большему, либо вообще убивают всякие стремления и порывы).

Формирование личности ребенка в значительной степени зависит от того, как складываются отношения между его притязаниями, самооценкой, требованиями к себе и реальными возможностями. Эти отношения могут сложиться по-разному. Самооценка может оказаться ниже реальных возможностей ребенка, что может привести к робости, неуверенности в себе, к отсутствию дерзаний. Тогда, в процессе развития человек может не реализовать своих возможностей. Может случиться, что притязания потребуют напряжения всех сил, что приведет к интенсивному развитию всех способностей человека. Наконец, может оказаться, что притязания в какой-то области деятельности или притязания на определенное положение в обществе или коллективе намного превышают возможности человека. В этом случае, оценка других людей, собственный опыт обычно перестраивают самооценку и притязания и приводят их в соответствие с возможностями личности.

В ходе развития и формирования личности ее потребности изменяются не только по содержанию, но и по структуре: от элементарных, непосредственных и произвольно действующих, от простых влечений и желаний развитие идет к потребностям опосредствованным, произвольным, к сознательно поставленным целям и принятым намерениям. Цели и намерения индивида по мере развития личности начинают определяться не столько ближайшими эмоционально привлекательными объектами, сколько принятыми и выработанными индивидом ценностями, нравственными убеждениями, принципами, идеалами и мировоззрением. Поведение, соответствующее этим высшим ценностям, само становится потребностью. Поэтому одна из важнейших задач психологии воспитания – понять и объяснить закономерности развития потребностей, прежде всего, выделить возрастные этапы и особенности этого процесса, методы воспитания потребностей и их роль в формировании личности. Управлять формированием личности можно на научной основе. Для этого необходимо знать психологическую природу личности, иметь четко поставленные цели воспитания для каждого возрастного периода, представления о методах воспитания и критериях уровня воспитанности.

4. Абстрактно взятые психические качества не могут служить непосредственной целью воспитания, так как сами эти качества получают подлинное раскрытие лишь в контексте целостной личности человека. Строение и характер любых психологических качеств зависят от направленности личности, от их соотношения с другими свойствами человека и от той функции, которую эти качества выполняют в общей системе поведения. Конечно, педагогика руководствуется всегда теми целями, которые на данном историческом этапе ставит перед воспитанием общество. Значит ли это, что для педагогики достаточно обозначить лишь те общие требования, которые, в конечном счете, предъявляются к человеку нашего общества? Иначе говоря, достаточно ли указать тот образец, тот идеал человека-гражданина, к которому должно стремиться

воспитание, чтобы можно было считать, что проблема целей воспитания уже получила свое конкретно-педагогическое решение? Конечно, нет. Для того чтобы цели воспитания были поставлены как педагогические, чтобы они смогли стать руководством к практическому педагогическому действию, необходима их специальная разработка. При этом надо учитывать возрастные особенности детей и те средства, которые способны привести на том или ином этапе развития к желаемому педагогическому результату. Это возможно сделать, только опираясь на знание возрастных особенностей формирования личности ребенка, т. е. на знание социальной ситуации развития. Так, в соответствии с моральным кодексом нашего общества у подрастающего поколения необходимо воспитывать определенные нравственные идеалы и определенный облик личности. Общая цель здесь ясна. Но что конкретно надо воспитать, например, у детей семи лет или у детей раннего и дошкольного возраста? Каким должен быть ребенок в два, четыре, семь, девять лет, чтобы в конечном счете из него вырос такой человек, какого хочет видеть общество? Какие черты поведения и деятельности, какие чувства и переживания, какую систему отношений к действительности, какие представления и понятия, а главное – какие конкретные потребности и мотивы поведения необходимо воспитать у дошкольников, у младших школьников, подростков и старшеклассников, чтобы это привело к формированию именно коллективистической направленности у наших учащихся?

Иначе говоря, возникает множество вопросов: что составляют по своей психологической природе те нравственные качества личности, которые мы хотели бы воспитать у детей? Какие, в соответствии с этим, конкретные цели воспитания должны быть поставлены в отношении детей разного возраста? Каким конкретным требованиям к нравственному облику должен соответствовать ребенок того или иного возраста для того, чтобы можно было сказать, что нравственное формирование его личности идет в соответствии с целями воспитания? Каковы должны быть его чувства и переживания, как он должен относиться к окружающему, как поступать в тех или иных обстоятельствах, чего хотеть и к чему стремиться?

Если исходить из того, что важнейшей целью воспитания является формирование определенной структуры мотивационно-потребностной сферы и соответствующих ей форм и способов поведения, то надо хорошо представлять себе, как должны и как могут быть реализованы эти особенности в каждом возрасте, каков должен быть облик воспитанного в этом смысле ребенка в каждом возрасте с учетом бесконечных индивидуальных вариантов.

Таким образом, важнейшая задача психологии воспитания, без решения которой невозможно организовать целенаправленный воспитательный процесс, – разработка конкретных целей воспитания для каждого возрастного периода развития ребенка. Конкретные цели воспитания являются результатом воплощения требований, предъявляемых к человеку обществом, конкретные требования к конкретному ребенку – к его интересам, потребностям, стремлениям, чувствам, к его направленности и поведению. Именно система таких требований, которые, с одной стороны, вытекают из общих целей воспитания, с другой – опосредуются возрастными особенностями личности ребенка, и должна стать педагогической целью, определяющей содержание и методы воспитания детей на каждом этапе их развития. В связи с этим задача психологии воспитания и формирования личности – исследование возрастных психологических особенностей ребенка. Причем нельзя ограничиваться характеристикой отдельных психических процессов, а следует раскрывать *структуру целостной личности ребенка* в ее становлении и развитии. По отношению к этой целостной личности дается и характеристика отдельных психологических процессов и функций.

5. *Под методами воспитания обычно понимаются целенаправленные действия педагога или педагогического коллектива по отношению к отдельному воспитаннику, группе или целому детскому коллективу.*

Методы воспитания зависят от целей воспитания. В то же время и те и другие зависят от понимания личности и путей ее формирования. Те педагоги и психологи, которые рассматривают личность как совокупность индивидуальных особенностей, каждая из которых может быть отдельно и самостоятельно сформирована путем соответствующего обучения, естественно, выводят методы воспитания из методов обучения. Главное внимание при этом уделяется разъяснению (ученик должен понять, что хорошо, что плохо, как надо, как не надо поступать) и научению. Последнее осуществляется путем показа, примера, объяснения, упражнения, повторения. Здесь применяются поощрение и наказание, чтобы выработать у ученика навык правильного поведения или отношения и затормозить неправильное. Легко заметить, что такой подход к методам воспитания ничем не отличается от методов обучения. Согласно этой точке зрения нравственные черты формируются точно так же, как навыки грамотного письма или устного счета.

Специальные психологические исследования по формированию качеств личности и отдельных форм поведения (добросовестность в учении, аккуратность в одежде и привычки личной гигиены, организованность в выполнении некоторых моментов режима дня, дисциплинированность и т. п.) показали, что не всегда происходит закрепление этих форм поведения и превращение их в устойчивые качества личности, даже если воспитанники понимают важность и нужность этих качеств поведения, умеют выполнять все так, как требуется, длительно упражняются под контролем взрослых и т. д. В то же время целые комплексы качеств формируются у детей без объяснения им значимости, важности, моральной ценности этих качеств, без специально организованных упражнений и тренировок, без поощрения и наказания.

Новые образования в личности – будь это качества личности или устойчивые формы поведения – усваиваются и становятся достоянием личности, фактом ее развития только в тех случаях, когда они соответствуют желаниям, стремлениям, т.е. каким-либо потребностям самого ребенка. *Поэтому любой метод будет иметь успех, если он опирается на имеющиеся у ребенка потребности. Любой метод не достигнет цели, если он будет действовать вопреки имеющимся у ребенка потребностям.* Это не значит, однако, что воспитатель должен покорно следовать за имеющимися у ребенка потребностями и мотивами. Ведь сама мотивационно-потребностная сфера тоже развивается и формируется в процессе воспитания. Поэтому отношение к методам воспитания должно исходить из того, какие мотивы, потребности и системы взаимоотношений с миром формируются и развиваются в результате применения этих методов.

Из сказанного ясно, что главное в методах воспитания – это не отдельные воздействия педагога, как бы правильно они ни были выбраны. *Главное, что воспитывает и формирует личность ребенка, – это его собственная деятельность.* Но для того чтобы воспитывалась именно такая структура личности, которая нужна обществу, необходимо так организовать деятельность ребенка, чтобы в ней формировались именно те мотивы, потребности и отношения, которые хотят сформировать.

В педагогике стало аксиомой, что труд является мощным средством воспитания, что к формированию нравственности ведет не любой труд, а только труд с высоконравственными мотивами. Труд только для собственного обогащения, нравственность не сформирует. Значит, трудовая деятельность ребенка должна быть организована так, чтобы в ней формировались и подкреплялись высоконравственные мотивы и потребности.

Вторая, не менее важная сторона дела заключается в том; что в деятельности формируются и способы, привычные формы реализации потребностей и мотивов, т. е. формируются устойчивые формы поведения. Поэтому деятельность должна быть организована так, чтобы в ней формировались и воспитывались не только

соответствующие потребности и мотивы, но и наилучшие, наиболее приемлемые для общества, оптимальные формы поведения, чтобы дети умели наилучшими, социально наиболее ценными способами реализовать свои общественно ценные мотивы. В связи с этим очень важно выбрать конкретные меры воздействия, конкретные воспитательные методы и приемы, которые помогут правильно организовать жизнь и деятельность ребенка. Педагогика располагает целым арсеналом методов и приемов воздействия на учащихся и детский коллектив. Какими из них в каких случаях лучше пользоваться? Успех применения любой меры воздействия зависит в значительной степени от того, становятся ли требования воспитателя также и требованиями воспитанника к самому себе, Если они остаются для воспитанника лишь внешними требованиями или внешними воздействиями, их эффект может оказаться не только малым, но даже и противоположным тому, на что рассчитывал воспитатель.

Успех воспитательного воздействия зависит не только от того, какой смысл вкладывает в свое воздействие воспитатель, но и от того, какой смысл усматривает в нем воспитанник, – в частности, какие мотивы он приписывает воспитателю. С этой точки зрения любой педагогический метод или прием сам по себе не может быть ни хорош, ни плох. Его эффективность зависит от того, как относится воспитанник к самому требованию, которое ему предъявляют, и от того, какое отношение к себе со стороны воспитателя усматривает воспитанник в этом требовании. Например, хорошо или плохо наказание, замечание, удаление из класса? Если эти действия педагога воспринимаются и переживаются учеником как придирка, проявление плохого настроения учителя или непонимание учителем намерений ребенка, желание унижить его или оскорбить, они формируют у ученика враждебность к учителю, желание сопротивляться, вызывают переживание обиды и несправедливости и ни к чему хорошему не ведут. Если эти же действия учителя воспринимаются как выражение справедливости (даже справедливого наказания), заботы, они формируют совсем иное отношение и пробуждают положительные мотивы.

Иногда для ученика смысл воздействия зависит от формы. Так, требование, предъявленное в уважительной форме, воспринимается как выражение справедливости и даже доверия и не только принимается учеником, но и вызывает желание что-то изменить в себе, т. е. актуализирует положительные мотивы и намерения. То же самое требование, предъявленное в другой форме, может вызвать бурное сопротивление, чувство обиды, униженности, желание мстить и т. д.

Таким образом, для успеха любого воздействия важно, с одной стороны, отношение воспитателя к воспитаннику, которое проявляется в выборе меры и формы воздействия, с другой – восприятие и переживание этого отношения воспитанником. Именно это последнее делает выбор воздействия особенно сложной проблемой для учителя. Педагогическая практика и психологические исследования показывают, что нередки случаи, когда самые правильные требования и настойчивые воздействия учителя, исходящие из лучших намерений, воспринимаются учащимися превратно, приобретают для них неприемлемый смысл. Получается, что ребенок и взрослый говорят как бы на разных языках. Взрослый вкладывает в свои воздействия один смысл, а ребенок – другой. Такое непонимание между взрослым и ребенком называется смысловым барьером. Смысловой барьер может возникнуть и тогда, когда одно и то же явление имеет разный смысл для учителя и ученика, когда-то, что учитель считает хорошим, ученик считает плохим, и наоборот.

Возникновение смыслового барьера между ребенком и взрослым является серьезным препятствием в воспитательной работе и фактически уничтожает эффективность любых методов воздействия. Смысловой барьер может возникнуть по отношению к отдельному требованию и по отношению к определенному человеку или, что особенно опасно, по отношению ко всем взрослым людям и ко всем воспитательным воздействиям. Специальные психологические исследования показали, что *наиболее*

частая причина возникновения смыслового барьера – это воздействие на ученика без учета мотивов его поступков и его собственного представления о действительности, о себе и своем поведении. Поэтому главная проблема для педагога – не просто выбрать прием воздействия, а понять мотивы ученика, его взгляды, ценности, отношения и решить, как поступить, чтобы ученик правильно воспринял то отношение к нему, которое педагог хотел выразить. Для этого, помимо жизненного опыта и педагогического мастерства, необходимы глубокие психологические знания.

Относительно мер воздействия, связанных с формированием у детей правильного поведения, основное правило заключается в том, что *требование от ребенка определенных форм поведения должно сочетаться с научением его этим формам поведения*. Какими бы мотивами ни побуждался ребенок, он может быть аккуратным и добросовестным в учении только при условии, что он это умеет. Желаемое поведение осуществится только при условии, когда человек и хочет (или считает нужным) и может вести себя определенным образом, т. е. когда есть и мотив и умение. Последнему надо научить ребенка при помощи всех тех методов, которыми располагает педагогика обучения, учитывая при этом возрастные и индивидуальные особенности ребенка.

В психологических исследованиях, посвященных отдельным устойчивым формам поведения, выделен целый ряд условий, без соблюдения которых эти формы поведения сформировать невозможно. Было изучено, например, как младшие школьники выполняют общественное поручение. Выяснилось, что если задание дается не персонально ребенку, а группе, то каждый член группы может не отнести задания к себе и поэтому не выполнить его. Чтобы научить младших школьников хорошо выполнять общественное поручение или любое сложное задание, отсроченное во времени, необходимо добиться не только того, чтобы ребенок принял задание, отнес его к себе, захотел его выполнить (мотивационная сторона), но и сформировать у ребенка целый ряд специальных умений. Во - первых, чтобы понять задание, ученик должен повторить его, продумать, представить себе способы его выполнения. Во-вторых, не откладывая, тут же спланировать работу: наметить точный срок выполнения, распределить работу по дням и даже часам, определить результат каждого отрезка работы. Владеть этими элементарными приемами необходимо для того, чтобы мотив не угас, чтобы намерение ребенка выполнить задание не ослабело из-за неумения.

Были проведены исследования, которые показали, как формируется у младших школьников организованность при выполнении режима в школе-интернате, умение работать без отвлечений. Оказалось, что для закрепления этих форм поведения надо, с одной стороны, вызвать у детей внутреннее побуждение овладеть требуемыми формами поведения, а с другой – правильно организовать обучение этим формам поведения. Например, при обучении организованности использовались песочные часы как внешнее наглядное средство, помогающее детям научиться контролировать время, соотносить его со своими действиями и тем самым овладеть нужным темпом работы, что является важнейшим компонентом организованности.

Эти примеры показывают, что при обучении любой форме поведения необходимо проанализировать те психологические компоненты, те конкретные умения и навыки, овладение которыми нужно для успешного выполнения именно этой деятельности. Этим умениям и навыкам следует учить детей постепенно и последовательно, так чтобы *требование шло в ногу с овладением умением*. Это первый принцип. Второй важный принцип обучения ребенка определенным формам поведения – расчленение сложной деятельности на более простые, относительно самостоятельные действия, которые легче освоить. Каждый успех надо непременно подкреплять, потому что *подкрепление по ходу обучения питает мотив, не дает ему угаснуть*. Известно, что при отсроченном подкреплении постепенно угасает и непосредственный мотив и намерение.

Итак, все методы педагогического воздействия должны помогать так, построить отношения ребенка с окружающими людьми и организовать его поведение, деятельность, чтобы он постоянно жил в системе отношений, соответствующих нашим нравственным нормам. Сама жизненная ситуация должна побуждать воспитанника действовать согласно этим нормам, чтобы он и *хотел поступать так, как нужно, и умел поступать так, как хочет.*

ТЕМА: ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

План

1. Субъектные свойства педагога.
2. Функции педагога.
3. Субъектная структура педагога.
4. Мастерство педагога.

1. Профессия Учителя, Педагога, как и профессия врача, - одна из древнейших. В ней аккумулирован тысячелетний опыт преемственности поколений. Педагог – это связующее звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта. Общественно-культурная целостность народа, цивилизация в целом, преемственность поколений во многом обусловлены ролью Школы – Учителя. В меняющемся мире профессий, общее количество которых насчитывает несколько десятков тысяч, профессия Учителя (Педагога) остаётся неизменной, хотя её содержание, условия труда, количественный и качественный состав меняются.

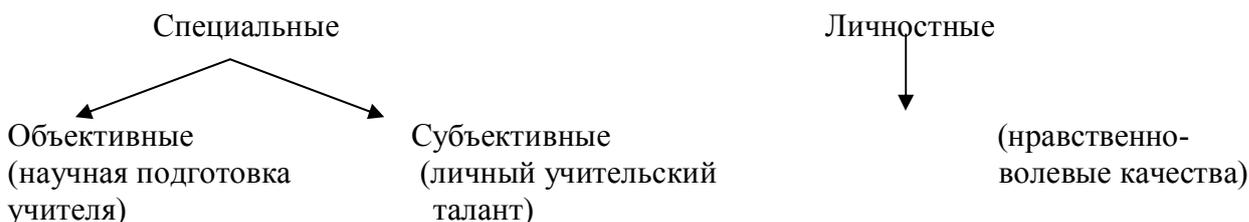
Выступая как индивидуальный субъект педагогической деятельности, педагог в то же время представляет собой общественный субъект – носитель общественных знаний и ценностей. В силу этого в субъектной характеристике педагога всегда соединяются аксиологическая (ценностная) и когнитивная (знаниевая) плоскости. При этом вторая включает также два плана: общекультурные и предметно-профессиональные знания. Являясь индивидуальным субъектом, педагог всегда представляет собой личность во всём многообразии индивидуально-психологических, поведенческих и коммуникативных качеств.

Ещё в начале XX века П.Ф.Каптерев определил основные свойства педагога: «научная подготовка учителя» и «личный учительский талант».

«Первое свойство заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом – в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской природы, с которой учителю приходится иметь дело» (Каптерев П.Ф.). Второе включает педагогический такт, педагогическую самостоятельность и педагогическое искусство.

Наряду со специальными учительскими свойствами, которые были отнесены к «умственным», П.Ф.Каптерев отметил и необходимые личностные нравственно-волевые свойства учителя, к которым были отнесены беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость, добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям.

СВОЙСТВА ПЕДАГОГА



В настоящее время в отечественной педагогической психологии в исследованиях Н.В.Кузьминой, В.Н.Кан-Калика, Л.М.Митиной проблема субъективных свойств педагога, определяющих эффективность педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения.

По Н.В.Кузьминой, структура субъективных факторов включает: тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. Очевидны три основных компонента этой факторной структуры: личностный, индивидуальный и профессионально-педагогический.

По А.К.Марковой, структура субъективных свойств может быть представлена так:

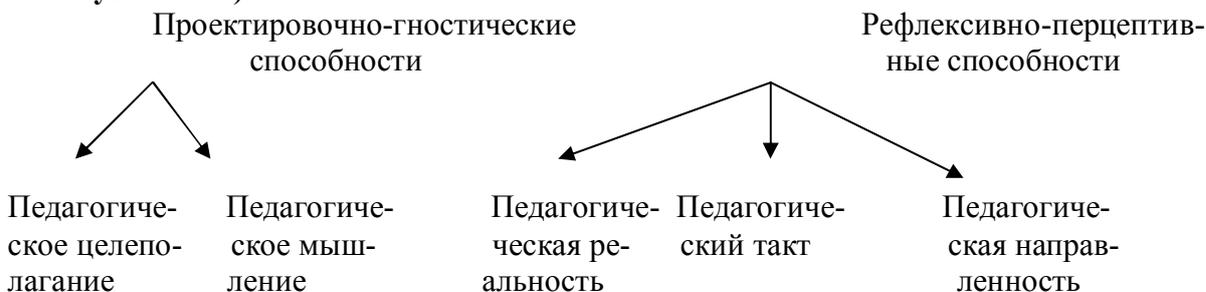
Объективные характеристики

Профессиональные, психологические педагогические знания
- Профессиональные умения

Субъективные характеристики

Профессиональные, психологические позиции, установки
- Личностные особенности

В разрабатываемой Л.М.Митиной модели личности учителя в контексте схемы «деятельность – общение - личность» выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (по Н.В.Кузьминой).



Здесь способности сами по себе непосредственно не выступают в качестве определяющих эффективность деятельности субъективных факторов; направленность расположена с другими личностными качествами.

Ещё одним субъективным свойством педагогической деятельности является сопротивление синдрому эмоционального сгорания или психофизиологического истощения.

2. Педагогическая функция – предписанное педагогу направление применения профессиональных знаний и умений. Главными направлениями приложения педагогических усилий являются обучение, образование, воспитание, развитие и воспитание учащихся. В каждом из них учитель выполняет множество конкретных действий, так что функции его часто спрятаны и не всегда подразумеваются явно. Главная функция преподавателя – управление процессами обучения, воспитания, развития, формирования.

Не учить, а направлять учение, не воспитывать, а руководить процессами воспитания призван учитель. И чем он отчётливее понимает эту свою главную функцию, тем больше самостоятельности, инициативы, свободы предоставляет своим ученикам.

Ещё Сократ называл профессиональных педагогов «акушерами мысли», его учение о педагогическом мастерстве носит название «майэвтика», что в переводе означает «повивальное искусство». Не сообщать готовые истины, а помочь родиться мысли в голове ученика обязан знающий педагог. Следовательно, сердцевина педагогического труда в управлении всеми теми процессами, которые сопровождают становление человека.

Первая функция педагога – *целеполагание*. Цель это ключевой фактор педагогической деятельности, она идеально предвосхищает и направляет движение

общего труда учителя и его учеников к их общему же результату. Сущность управленческого процесса и заключается в том, чтобы координировать действия по линии совпадения цель – результат, сводя к минимуму неизбежные рассогласования в силу высокой динамичности и непредсказуемости поведения участников педагогической системы. Управление процессом обучения основывается на знании учащихся: уровне их подготовленности, возможностей, воспитанности, развития. Это достигается *диагностированием*. Без знания особенностей физического и психического развития учащихся, уровня их умственной и нравственной воспитанности нельзя осуществить ни правильной постановки цели, ни выбрать средства её достижения.

В неразрывной связи с диагностированием осуществляется прогнозирование. Оно выражается в умении педагога предвидеть результаты своей деятельности в имеющихся конкретных условиях и определить стратегию своей деятельности, оценить возможности получения педагогического продукта заданного количества и качества.

Проективная функция учителя заключается в конструировании модели предстоящей деятельности, выборе способов и средств, позволяющих в заданных условиях и в установленное время достичь цели, выделении конкретных этапов достижения цели, формирования для каждого из них частных задач, определении видов и форм оценки полученных результатов и так далее.

Диагноз, прогноз, проект становятся основанием для разработки *плана* учебно-воспитательной деятельности. Учитель-профессионал не позволит себе войти в класс без продуманного во всех деталях, чёткого, конкретного, обеспеченного ресурсами плана. Учителя-мастера составляют не один, а несколько вариантов плана, опасаясь, что не все существенные факторы ими были учтены при диагностировании, прогнозировании и проектировании процесса, сто развитие последнего может внезапно пойти и по-другому, непросчитанному пути.

Диагностика, прогнозирование и планирование – педагогические функции, выполняемые преподавателями на подготовительном этапе каждого проекта (цикла) учебно-воспитательной деятельности.

На следующем этапе реализации намерений учитель выполняет информационную, организационную, оценочную, контрольную и корректирующую функции.

Организационная деятельность учителя связана в основном с вовлечением учащихся в намеченную работу, сотрудничеством с ними в достижении намеченной цели.

Сущность *информационной* функции такова: учитель – главный источник информации для обучаемых. Он знает всё обо всём, а своим предметом, педагогикой, методиками и психологией владеет в совершенстве.

Контрольная, оценочная и коррекционная функции, объединяемые иногда в одной, необходимы педагогу прежде всего для создания действенных стимулов, благодаря которым будет развиваться процесс, и в нём будут происходить намеченные изменения. При контроле, оценке качества протекания процесса не только выпукло проявляются достижения учащихся, но и становятся понятными причины неудач, срывов, недоработок. Собранный информация позволяет скорректировать протекание процесса, вводить действенные стимулы, использовать эффективные средства.

На завершающем этапе любого педагогического проекта учитель выполняет аналитическую функцию, главным содержанием которой является анализ завершённого дела: какова эффективность, почему она ниже намеченной, где и почему возникли, как избежать этого в дальнейшем и так далее.

Многообразие функций, выполняемых учителем, привносит в его труд компоненты многих специальностей – от актёра, режиссёра и менеджера до аналитика, исследователя и селекционера.

Кроме своих непосредственных профессиональных функций педагог выполняет функции общественные, гражданские, семейные.

3. Субъектная структура педагога.

Выделяют следующие компоненты структуры субъекта педагогической деятельности: 1) психофизиологические (индивидуальные) свойства субъекта как предпосылки осуществления им его субъектной роли, выступающие в качестве задатков; 2) способности; 3) личностные свойства, включая направленность; 4) профессионально-педагогические и предметные знания и умения как профессиональная компетентность в узком смысле.

Ответ на вопрос, какие психофизиологические показатели могут влиять на характер субъектной деятельности педагога, может быть дан на основе характеристик основных свойств темперамента в трактовке В.С.Мерлина. В качестве таких свойств выступают: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, эмоциональная возбудимость, экстраверсия или интроверсия. Такими показателями могут быть также эмоциональная устойчивость или невротизм; аналитический или синтетический тип восприятия; полнезависимость или зависимость, определяющие когнитивный стиль, и, в целом, тип темперамента как проявление типа высшей нервной деятельности в поведении по показателям силы - слабости, уравновешенности - неуравновешенности, скорости уравновешивания процессов возбуждения и торможения. В трактовке В.С.Мерлина свойства высшей нервной деятельности влияют прежде всего на стиль деятельности, в частности на индивидуальный стиль педагога. Все последующие влияния опосредованы.

Эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как её субъекта при прочих равных положительных влияниях обеспечивают: оптимальный уровень интеллектуального развития по всем входящим в структуру функциям - мнемической, логической, сенсорно-перцептивной и атенционной; синтетический, целостный, полнезависимый когнитивный стиль с высоким показателем дифференциации; гибкость и конвергентность мышления; активность, высокий темп реакции, лабильность, амбивертность; эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции.

Эти показатели выступают в качестве задатков, предпосылок, но они являются самостоятельным компонентом структуры субъекта и более того, могут быть объектом диагностирования для определения профпригодности человека.

Для того, чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь незаурядные общие и специальные способности. В число общих способностей входят те, которые определяют высокие результаты в любой человеческой деятельности, а к специальным относятся те, от которых зависит успех именно педагогической деятельности.

В наиболее обобщённом виде педагогические способности были представлены В.А.Крутецким, который и дал им соответствующие определения. Основанием для такой классификации являются условия эффективности педагогической деятельности.

1. Дидактические способности – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Преподаватель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать лёгким, сложное – простым, неясное – понятным.

2. Академические способности – способности к соответствующей области наук. Способный преподаватель знает предмет не только в объёме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведёт хотя бы скромную исследовательскую работу.

3. **Перцептивные способности** – способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

4. **Речевые способности** – способности ясно и чётко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь способного преподавателя на уроке всегда обращена к учащимся. Выражение мысли ясное, понятное для учащихся.

5. **Организаторские способности** – это способности организовать ученический коллектив, сплотить его; это способности правильно организовать свою работу. У опытных преподавателей вырабатывается своеобразное чувство времени – умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. **Авторитарные способности** – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и так далее), а также от чувства ответственности за обучение и воспитание учащихся, от убеждённости учителя в том, что он прав, от умения передать эту убеждённость своим воспитанникам.

7. **Коммуникативные способности** – способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. **Педагогическое воображение** – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. **Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности** имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развёртыванием своей мысли, в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).

Все эти способности касаются трёх взаимосвязанных сторон деятельности по приобретению знаний, умений, навыков: обучения, учения и научения. Определённых данных, как и когда они начинают формироваться в онтогенезе и по каким законам развиваются, нет. Что-то в них является врождённым и существует в форме задатков, однако до сих пор ничего конкретного по этому поводу наука сказать не может. Как и всякие другие способности, педагогические способности воспитываются, и их вполне сознательно можно формировать у детей.

В силу неоднозначности ответа на вопрос об истоках педагогических способностей работа над ними на практике должна вестись в двух взаимосвязанных направлениях. С одной стороны, необходимо заниматься ранней диагностикой у детей педагогических способностей и использовать их наличие в профконсультационной и профориентированной работе, ориентируя тех, у кого они проявляются особенно ярко на выбор педагогической профессии. С другой стороны нужно воспитывать эти способности, формировать и развивать их.

Педагогические способности являются важной предпосылкой успешного овладения педагогической профессией, но не решающим профессиональным качеством. Педагог – это всегда великий труженик.

Поэтому важными профессиональными качествами педагога являются: трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, избрать пути её достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня, стремление постоянно повышать качество своего труда и так далее.

Через эти требования педагог реализуется как работник, выполняющий свои обязанности в системе производственных отношений.

Особую важность имеют человеческие качества педагога, которые становятся профессионально значимыми предпосылками создания благоприятных отношений в учебно-воспитательном процессе. В ряду этих качеств человечность, доброта, справедливость, терпеливость, порядочность, честность, ответственность, обязательность, объективность, щедрость, уважение к людям, высокая нравственность, оптимизм, эмоциональная уравновешенность, потребность к общению, интерес к жизни учащихся, доброжелательность, самокритичность, дружелюбие, сдержанность, достоинство, патриотизм, религиозность, принципиальность, отзывчивость, эмоциональная культура и многие другие.

Обязательное для учителя качество – гуманизм. Гуманные отношения складываются из интереса к личности учащегося, из сочувствия ученику, помощи ему, уважения его мнения, состояния особенностей развития, из высокой требовательности к его учебной деятельности и озабоченности развитием его личности. Учащиеся видят эти проявления и следуют им сначала неосознанно, постепенно приобретая опыт гуманного отношения к людям.

Преподаватель – это всегда активная, творческая личность. Он выступает организатором повседневной жизни учащихся. Побуждать интересы, вести учащихся за собой может только человек с развитой волей, где личной активности отводится решающее место. Педагог – образец для подражания, побуждающий учащихся следовать за ним. Преподавателю необходимы такие качества как изобретательность, сообразительность, настойчивость, он всегда должен быть готов к самостоятельному разрешению любых ситуаций.

Профессионально необходимыми качествами педагога являются выдержка и самообладание. Профессионал всегда, даже при самых неожиданных обстоятельствах, обязан сохранить за собой ведущее положение в учебно-воспитательном процессе. Никаких срывов, растерянности и беспомощности учителя учащиеся не должны чувствовать и видеть. Нужно это помнить постоянно, контролировать свои действия и поведение, не опускаться до обид на учащихся, не нервничать по пустякам.

Душевная чуткость в характере учителя – своеобразный барометр, позволяющий ему чувствовать состояние учащихся, их настроение, вовремя придти на помощь тем, кто в ней больше всего нуждается. Естественное состояние педагога – профессиональное беспокойство за настоящее и будущее своих питомцев. Такой учитель осознаёт свою личную ответственность за судьбы подрастающего поколения.

Неотъемлемое профессиональное качество учителя – справедливость. По роду своей деятельности педагог вынужден систематически оценивать знания, умения, поступки учащихся. Поэтому важно, чтобы его оценочные суждения соответствовали уровню развития учеников. По ним учащиеся судят об объективности учителя. Ничто так не укрепляет нравственного авторитета педагога, как его умение быть объективным.

Преподаватель обязан быть требовательным. Это важнейшее условие его успешной работы. Высокие требования учитель прежде предъявляет к себе, так как нельзя требовать от других того, чем не владеешь сам.

Нейтрализовать сильное напряжение, присутствующее в педагогическом процессе, помогает преподавателю чувство юмора. В арсенале такого педагога шутка, прибаутка, пословица, удачный афоризм, дружеская подковырка, улыбка – всё, что позволяет создать в классе положительный эмоциональный фон, заставляет учеников смотреть на себя и на ситуацию с комической стороны.

Педагогический такт – это соблюдение чувства меры в общении с учащимися. Такт – это концентрированное выражение ума, чувства и общей культуры преподавателя. Сердцевиной педагогического такта выступает уважение к личности учащегося.

Личностные качества в учительской профессии неотделимы от профессиональных. К последним обычно причисляются приобретаемые в процессе профессиональной подготовки, связанные с получением специальных знаний, умений, способов мышления, методов деятельности. Среди них: владение предметом преподавания, методикой преподавания предмета, психологическая подготовка, общая эрудиция, широкий культурный кругозор, педагогическое мастерство, владение технологиями педагогического труда, организаторские умения и навыки, педагогический такт, педагогическая техника, владение технологиями общения, ораторское искусство и другие качества.

Научная увлечённость – обязательное учительское качество. Само по себе оно не может и не имеет непосредственного значения, но без него невозможен процесс нравственного воспитания. Научный интерес помогает учителю формировать уважение к своему предмету, не терять научной культуры, видеть и учить видеть учащихся связь своей науки с общими процессами человеческого развития.

Любовь к своему профессиональному труду – качество, без которого не может быть педагога. Слагаемые этого качества – добросовестность и самоотверженность, радость при достижении воспитательных результатов, постоянно растущая требовательность к себе, к своей педагогической квалификации.

Личность современного учителя во многом определяется его эрудицией, высоким уровнем культуры. Преподаватель всегда является образцом учащимся, образец этот должен быть своеобразным эталоном того, как принято и как следует себя вести.

4. В педагогической теории исторически сложились два подхода к пониманию учительского мастерства. Первый связан с пониманием методов педагогического труда, второй базируется на утверждении, что личности педагога, а не методу принадлежит ведущая роль в воспитании.

Чтобы овладеть мастерством, надо многое знать и уметь. Надо знать законы и принципы воспитания, его слагаемые. Нужно уметь в совершенстве пользоваться эффективными технологиями учебно-воспитательного процесса, правильно выбирать их для каждой конкретной ситуации, диагностировать, прогнозировать и проектировать процесс заданного уровня и качества.

Существует мнение, что подлинным мастером – учителем может стать лишь талантливый человек с определённым наследственным предрасположением. Учителем надо родиться. Есть и другие утверждения: массовая профессия не может стать привилегией особенно одарённых. Почти все люди наделены самой природой качествами воспитателей. Задача состоит в том, чтобы научить педагогическому мастерству.

Мастерство учителя выражается прежде всего в умении так организовать учебный процесс, чтобы при всех, даже самых неблагоприятных условиях добиваться нужного уровня воспитанности, развития и знаний учащихся. Настоящий учитель всегда найдёт нестандартный ответ на любой вопрос, сумеет по-особому подойти к ученику, зажечь мысль, взволновать его. Такой учитель глубоко знает свой предмет, перспективы развития той науки, основы которой преподаёт, он знает современную литературу, новости культуры, спорта, умеет проанализировать международные события, он постоянный читатель популярных журналов, которые любят его воспитанники. Но одних знаний мало. Учитель может знать и любить предмет, но не владеть умением донести свои знания до учащихся.

Мастер – это учитель, в совершенстве владеющий современными методами преподавания. Большинство учителей при желании и должных условиях в состоянии овладеть основными современными приёмами обучения. Этапы пути овладения такие: наблюдение за работой мастеров, постоянное самообразование, изучение специальной литературы, внедрение в собственную практику новых методов преподавания, самоанализ.

Искусство учителя особенно проявляется в умении учить на уроках. Опытный педагог добивается от учеников усвоения программного материала именно на уроке. Секрет успеха опытных учителей состоит в умении управлять деятельностью учащихся. Учитель-мастер как бы дирижирует всем процессом образования знания, способен управлять работой учеников, развивая их умение активно овладевать материалом.

Ещё одним важным показателем мастерства является умение активизировать обучаемых, развивать их способности, самостоятельность, пытливость. Учитель-мастер должен обладать даром заставлять думать на уроке, используя разнообразные методы для активизации процесса обучения.

Следующая составная часть педагогического мастерства – это умение эффективно проводить воспитательную работу в процессе обучения, формировать у учащегося высокую нравственность, чувство патриотизма, трудолюбие, самостоятельность.

Задача учителя – найти путь к выработке положительных эмоций в самом процессе учения. Это простые приёмы: смена методов работы, эмоциональность, активность учителя, интересные примеры, остроумные замечания и т.п. Эти приёмы дают не только временный успех, они способствуют росту симпатии к учителю, решают главную задачу – вырабатывают устойчивый, постоянный интерес к предмету.

Суть педагогического мастерства – это своеобразный сплав личной культуры, знаний и кругозора учителя, его всесторонней теоретической подготовки с совершенным овладением приёмами обучения и воспитания, педагогической техникой и передовым опытом.

Одним из важных признаков педагогического мастерства является высокий уровень педагогической техники учителя. Учитель-мастер, владея всем арсеналом педагогических средств, выбирает из них наиболее экономные и эффективные, обеспечивающие достижение запроецированных с оптимальными усилиями.

Прежде всего педагог должен владеть искусством общения с детьми, умением выбирать нужный тон и стиль общения с ними, то есть должен иметь индивидуальный подход к обучаемым. В отношении с учащимися необходимы простота и естественность. Нельзя говорить с учениками, сбиваясь на искусственный тон назидательности, панибратства.

Составной элемент педагогической техники – умение преподавателя управлять своим вниманием и вниманием учащихся. Педагог постоянно имеет дело с большой группой учащихся со значительным количеством выполняемых ими операций, и всё это не должно уходить из-под его контроля. Очень важным для педагога является умение по внешним признакам поведения обучаемого определять его душевное состояние.

Составная часть педагогической техники – чувство темпа и педагогические действия. Одна из причин многих ошибок состоит в том, что педагоги плохо соизмеряют темп действий, педагогических решений: они или спешат, или опаздывают, а это в любом случае снижает эффективность педагогического воздействия.

Выше описанные характеристики личности педагога вообще должен иметь, в частности, преподаватель психологии. Ведь личностное развитие, включающее в себя и профессиональное, играет огромную роль в осуществлении им эффективной деятельности.

Для осуществления такой деятельности преподавателю необходимы все важные качества (свойства) педагога (психофизиологические и личностные), педагогические способности, направленность.

В современном цивилизованном обществе преподаватель является фигурой, которая требует особого внимания, и там, где его место занимают недостаточно профессионально подготовленные люди, в первую очередь страдают ученики. Это требует от общества создания условий для личностного и профессионального развития

преподавателей, которые наиболее будут подготовлены интеллектуально и морально к работе с детьми.

ТЕМА: «ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ВОЗРАСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ».

ПЛАН.

1. Введение.
2. Расшифровка психологических терминов.

1. Психология как наука является теоретической формой освоения действительности. Она представляет собой систему различных теорий, каждая из которых находит свое отражение в системе понятий. Совокупность системы понятий образует понятийно-терминологическую систему психологии.

В гносеологическом плане система понятий активно отражает психологическую реальность. В плане формальной логики она сама выступает как исходная реальность, наделенная своими определяющими признаками. Обе эти системы в своем единстве образуют логику науки, которая определяет структуру понятийной системы, ее эмпирические и теоретические элементы в их ролях и отношениях, соответствующую особенностям науки и пути развития ее теории.

По степени развития понятийно-терминологического аппарата науки можно судить о степени развития адекватной ему теории. Критериями развитой теории, на наш взгляд, является четкая многоаспектная понятийная система, отражающая многообразие сторон, отношений развивающихся объектов и многообразие возникающих в связи с этим познавательных задач, т.е. объективных и субъективных источников многоаспектности понятий. Многоаспектное отражение развитой теории в понятийной сфере позволят более ясно обозначить предмет познания и построить последовательную концепцию о нем. В развитой теории система понятий обладает относительной устойчивостью предмета познания и его понятийного отражения.

Предполагается описать и построить понятийно-терминологическую схему (модель) психологии и ее отдельных областей, определить основные системообразующие понятия и их взаимосвязи. Это даст возможность перейти к качественной оценке отдельных областей и направлений психологии, выявить критерии, характеризующие степень разработанности психологической теории, прогнозировать пути ее дальнейшего развития.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости. Возрастная психология оформилась в качестве самостоятельной области знания к концу XIX в. Возникнув как детская психология, возрастная психология долго ограничивалась изучением закономерностей психического развития ребенка, однако запросы современного общества и логика развития науки сделали очевидной необходимость целостного анализа онтогенетических процессов и междисциплинарных исследований. В настоящее время разделами возрастной психологии являются: детская психология, психология юности, психология зрелого возраста, геронтопсихология и др. Возрастная психология стремится к раскрытию психологического содержания последовательных этапов онтогенеза, изучает возрастную динамику психических процессов, что невозможно без учета влияния на индивидуальное развитие человека культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологической науки, изучающая закономерности процесса усвоения индивидом социального опыта в условиях учебно-воспитательной деятельности.

Педагогическая психология возникла во второй половине XIX в.

До недавнего времени педагогическая психология изучала главным образом психологические закономерности обучения и воспитания детей. В настоящее время она выходит за пределы детского и юношеского возраста и начинает изучать психологические проблемы обучения и воспитания на более поздних возрастных этапах.

В центре внимания педагогической психологии — процессы усвоения знаний, формирования различных сторон личности учащихся. Раскрыть закономерности усвоения разных видов социального опыта (интеллектуального, нравственного, эстетического, производственного и др.) — значит понять, как он становится достоянием опыта индивида. Развитие человеческой личности в онтогенезе выступает прежде всего как процесс усвоения (присвоения) опыта, накопленного человечеством. Этот процесс всегда осуществляется с той или иной мерой помощи других людей, т. е. как обучение и воспитание. В силу этого изучение психологических закономерностей формирования различных сторон человеческой личности в условиях учебно-воспитательной деятельности существенно способствует познанию общих закономерностей становления личности, что является задачей общей психологии. Педагогическая психология имеет также тесную связь с возрастной и социальной психологией, вместе с ними она составляет психологическую основу педагогики и частных методик.

Таким образом, педагогическая психология развивается как ветвь и фундаментальной, и прикладной психологии.

И фундаментальная, и прикладная педагогические психологии делятся, в свою очередь, на две части: психологию учения и психологию воспитания. Один из критериев деления — вид социального опыта, подлежащего усвоению.

Психология учения прежде всего исследует 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 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.

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 учащиеся средней школы. Изучена также роль жизненного опыта учащихся, речи, характера предъявляемого учебного материала и др. в усвоении знаний.

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

Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений и т. п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе.

Педагогическая психология изучает также зависимость усвоения знаний, умений, навыков, формирования различных свойств личности от индивидуальных особенностей учащихся.

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

Педагогическая психология наряду с общепсихологическими методами исследования использует ряд специфических. К их числу прежде всего относится т. н. генетический метод. Его особенность состоит в том, что интересующее явление изучается в процессе его формирования, в динамике. Наиболее характерным для педагогической психологии является применение этого метода в естественных условиях учебно-воспитательной практики. Важно подчеркнуть, что при формировании изучаемых явлений должны учитываться закономерности, которыми располагает педагогическая психология. В силу этого педагогическая психология предъявляет особые требования к генетическому методу (формирующему эксперименту), применяемому также в целом ряде других областей психологии. Нашли применение в педагогической психологии моделирование, методы системного анализа и др. Математическое моделирование пока еще не вышло за рамки изучения простейших актов научения, но сфера его применения расширяется.

БИХЕВИОРИЗМ возник в США. Её основоположником был Дж. Уотсон (1878 – 1958). Исследование поведения животных Э. А. Торндайка заложило основы бихевиоризма. Бихевиоризм прямо указал на несостоятельность идеалистической концепции сознания. Психология, по мнению бихевиористов, должна отказаться от изучения сознания, его содержания и функции. Наука должна изучать только то, что доступно для объективного наблюдения и очевидно для всех, т.е. поведение.

Поведение человека как предмет бихевиоризма – это все поступки и слова, как приобретенные, так и врожденные, то, что люди делают от рождения до смерти. Под поведением понимаются ответные движения (реакции) организма на раздражение среды. Внешние раздражители, простые или сложные ситуации – стимулы. Посредством реакции индивид приспосабливается к жизни. А также существует связь – ассоциация между стимулом и реакцией. Уотсон производит классификацию всех реакций по двум основаниям:

- являются ли они приобретенными или наследственными;
- внутренними (скрытыми) или внешними (наружными).

Наблюдение за новорожденным привело к выводу, что практически поведение является результатом обучения. Навык и научение становятся главной проблемой бихевиоризма. Речь, мышление рассматриваются как виды навыков. Навык – это индивидуально приобретенное или заученное действие. Таким образом, в бихевиоризме сложился закон упражнения, который гласит что выработка приспособительных реакций (навыков), происходит в результате неоднократного повторения. А также в бихевиоризме существует закон эффекта, где говорится, что если после реакции обстоятельства складываются благоприятно для организма, реакция закрепляется, устанавливается прочная связь между стимулом и реакцией.

В бихевиоризме процесс образования навыков и научения трактуется механистически. Таким образом, субъективно-идеалистическому пониманию психики противопоставляется механическое понимание научного знания, следовательно сознание сводится к физиологическим процессам. Но эта позиция бихевиоризма противоречива. Нельзя положить в основу психологического познания отрицание сознания. Бихевиорист вынужден самим фактом изучения предполагать у себя те явления сознания (восприятие, наблюдение, мышление), которые он отрицает у других. Дж. Уотсон сам отмечает, что бихевиорист «в своей научной деятельности употребляет орудия, существование которых он отрицает в своем объекте и в самом себе».

ГЕШТАЛЬТПСИХОЛОГИЯ (от немецкого образ, конфигурация) зародилась в Германии в начале 20 века. Главное понятие этой психологии – понятие комплексного качества как целостного переживания, пронизанного чувством. Гештальтпсихология критиковала бихевиоризм за исследование изолированных сегментов поведения. Поведение, согласно гештальтпсихологии, – это большее, чем связка рефлексов. Оно целостно. Качество целостного образования, будь то структура сознания, ситуации, образ восприятия, несводимо к сумме элементов и не может быть выведено из них. Идею целостности гештальтпсихологии первоначально развили в психологии восприятия. Было показано, что восприятие качественно отличается от ощущений и не сводится к их сумме.

АВТОНОМНАЯ РЕЧЬ РЕБЕНКА – речь «для самого себя», характеризуется неопределенностью и многозначностью значения слова: значение слова меняется от ситуации к ситуации, объединяя разнородные предметы посредством неустойчивых и изменчивых связей. Автономная речь является переходным этапом к овладению речью взрослых. Особенно развитая она бывает у детей-однолеток, растущих вместе.

АКСЕЛЕРАЦИЯ (с латинского – ускорение) – наблюдающееся в последнее время ускорение в процессе развития организма, более раннее наступление половой зрелости.

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ (от лат. – оба + имеющие силу) – противоречивое двойственное состояние эмоционально-волевой сферы человека, одновременно проявляющееся к одному и тому же объекту (например ревность сочетает в себе элементы любви и ненависти).

АФФЕКТ (от лат. – душевное волнение) – сильные бурно протекающие и относительно кратковременные эмоциональные переживания с утратой волевого контроля.

ВНИМАНИЕ – направленность и сосредоточенность психической деятельности на объекте, имеющем для личности определенную значимость.

ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ – особый вид речевой деятельности, речь про себя. Для себя, беззвучная. Характеризуется максимальной свернутостью, фрагментарностью. При внутренней речи наблюдаются мышечные напряжения речевого аппарата (языка, губ, гортани), выявляющиеся при записи монограммы (биотоков мышц).

ВОСПРИЯТИЕ – наглядно-образное отражение предметов и явлений материального мира в совокупности их различных частей и свойств при непосредственном воздействии на органы чувств.

ГАЛЛЮЦИНАЦИЯ (с лат. – бред, бессмысленная болтовня) – мнимые восприятия несуществующего; обман органов зрения, слуха и обоняния, возникающий впоследствии расстройства деятельности головного мозга.

ГЕНЕЗИС (с греч. Рождение, происхождение, развитие) – понятие, отражающее как момент, так и закономерный процесс развития какого-либо явления, предмета.

ГЕРОНТОПСИХОЛОГИЯ (от греч. Старый человек, старик + учение) – одно из направлений психологии, изучающее процессы и явления, связанные со старением организма, а также изучающее психологические аспекты старости.

ГНОСТИЧЕСКАЯ (от греч. знание) ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – т.е. деятельность, направленная на познание окружающего мира.

ГОРМОНЫ (от греч. Возбуждать, побуждать) – биологически активные вещества, продукты жизнедеятельности желез внутренней секреции.

ДЕЙСТВИЕ (в психологии) – каждый относительно законченный элемент деятельности, направленный на выполнение простой текущей задачи.

ДИПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ (с лат. Отделение, удаление + лицо, личность) – расщепление личности, утрата ощущений, связанных с собственным «я».

ДИДАКТИКА (от греч. – поучительный) – отдел педагогики, в котором излагаются общие методы и законы обучения.

ЗАДАТКИ - морфологические и функциональные особенности строения мозга, органов чувств и движений, которые выступают в качестве природных предпосылок развития способностей.

ИНТЕРЕС (от лат. – иметь значение) – вид мотивов, эмоциональное проявление познавательной потребности человека.

ИНТУИЦИЯ – (от лат. Пристально, внимательно смотреть) – чутье, пронизательность, непосредственное постижение истины, основанное на предыдущем опыте и теоретических научных знаниях.

ИНФАНТИЛИЗМ (от лат. детский) – задержка в развитии, проявляющаяся в том, что у взрослого сохраняются черты физического или психического облика, свойственного детскому возрасту.

КОГНИЦИЯ – любое знание, мнение или убеждение относительно среды, себя или своего поведения.

КОНЦЕПЦИЯ (с лат. восприятие) – система взглядов, совокупность гипотез.

ЛОГИКА (с греч.) – а) наука о законах и формах правильного мышления; б) разумность, внутренняя закономерность, последовательность.

МАНИПУЛЯЦИЯ (с фр.) – движение руки или обеих рук, связанные с выполнением определенной задачи.

МНЕМОНИКА (с греч. – искусство запоминания) – совокупность приемов, обеспечивающих запоминание при помощи создания искусственных ассоциаций.

МОДЕЛИРОВАНИЕ – построение и анализ объектов, познание на их моделях.

МОТИВ (от лат. двигаю) – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенной потребности.

МЫШЛЕНИЕ – обобщенное, целенаправленное, опосредованное имеющимися знаниями, неразрывно связанное с речью, социально обусловленное отражение действительности. Мышление – процесс поисков и открытие существенно нового, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы.

НЕГАТИВИЗМ (от лат. -отрицаю) (в детской психологии) – необоснованное сопротивление ребенка воздействиям окружающих людей. Различают два вида негативизм пассивный (упрямство) – невыполнение ребенком предлагаемого ему действия и активный (собственно негативизм) – выполнение ребенком действия, противоположного требуемому.

ОНТОГЕНЕЗ (с греч. – сущее + происхождение) – индивидуальное развитие организма от стадии оплодотворения яйца до окончания индивидуальной жизни. В психологии и педагогике – психическое и физическое развитие ребенка, совершаемое в специфических условиях воспитания и обучения.

ОСЯЗАНИЕ – отражение предметов внешней среды при соприкосновении с ними на основе раздражения ряда рецепторов: кожных, температурных, кинестетических.

ОЩУЩЕНИЕ простейший психический процесс, наглядно образное отражение отдельных свойств предметов и явлений внутренней и внешней материальной среды при непосредственном воздействии на органы чувств.

ПЕРСониФИКАЦИЯ (с лат – лицо, личность + делать) – олицетворение. Представление неодушевленного предмета или отвлеченного понятия в человеческом образе.

ПОЗИТИВНЫЙ (с лат. – положительный) – положительный. Противоположный - негативный.

ПСИХИКА (с греч. душа) – субъективный образ объективного мира, постоянный регулятор деятельности, особое свойство высокоорганизованной материи – мозга, состоящая в отражении и действительности.

ПСИХОАНАЛИЗ (с греч. Душа + решение, разложение) – общая теория и метод лечения нервных и психических заболеваний, предложенных Фрейдом, и одна из теоретических основ фрейдизма.

ПУБЕРТАТНЫЙ ПЕРИОД (от лат. Половая зрелость) – период полового созревания, характеризующийся появлением вторичных половых признаков и окончательным формированием половых органов и половых желез. В период полового созревания у подростков возникает ряд глубоких изменений соматического и психического характера.

РИГИДНОСТЬ (от лат. – окованный, оцепенелый, косный) (в психологии) – одна из фиксированных форм поведения, выражающаяся в упорном и произвольном повторении или продолжении определенного поведения (зачастую в ситуациях, которые объективно требуют прекращения или изменения этого поведения).

РЕЧЬ – процесс общения людей при помощи сложившегося в общественном развитии языка.

СКЕПСИС (с греч. – сомнение, рассматривание, размышление) – сомнение, недоверие.

СТИМУЛ (с лат. - погонялка) – побуждение к действию, толчок, побудительная причина.

ТЕСТ (с английского – проба, испытание) – кратковременное задание, выполнение которого в результате количественной и качественной оценки может служить симптомом совершенства некоторых психических функций.

ФИЛОГЕНЕЗ (с греч. – племя, род, поколение + происхождение) – историческое (родовое) развитие данного типа организма. В психологии – те изменения психики, которые обязаны своим происхождением общей эволюции человека и человеческой культуры. Индивидуальное развитие – онтогенез и историческое – филогенез являются неразрывными сторонами единого процесса развития живой природы и взаимно обуславливают друг друга.

ЭКСТЕРИОРИЗАЦИЯ (превращение во внешнее) – процесс перехода от внутренней, психической деятельности к внешней, предметной деятельности.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ (с лат. - опыт) – идущее от опыта.

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ

Предмет и задачи возрастной и педагогической психологии.

План.

1. Единство психики и деятельности человека.
2. Теория поэтапного формирования умственных действий.
3. Взаимоотношения педагога и учащегося с учетом возрастных особенностей детей.
4. Индивидуальный подход к учащимся.

Психическое развитие и обучение.

План.

1. Периодизация возрастного развития.
2. Роль родителей в психическом развитии детей.
3. Влияние биологического и социального факторов на психическое развитие детей.
4. Основные виды деятельности детей в первые 7 лет жизни.

Психологические особенности дошкольного возраста.

План.

1. Физиологические особенности детей дошкольного возраста.
2. Периодизация развития детей дошкольного возраста.
3. Влияние обучения на умственное развитие дошкольника.
4. Развитие познавательной сферы дошкольника.

Психическое развитие в младшем школьном возрасте.

План.

1. Психологические новообразования ребенка младшего школьного возраста.
2. Развитие личности младших школьников.
3. Развитие функций мышления младших школьников.
4. Эмоции младших школьников и их развитие.

Психолого-педагогические особенности подросткового возраста.

План.

1. Общение подростка с товарищами.
2. Особенности отношений мальчиков и девочек.
3. Интеллектуальное развитие ребенка.
4. Отношение к будущей профессии.
5. Развитие самосознания, самовоспитания.

Психология юности.

План.

1. Теория юности.
2. Формирование мировоззрения.
3. Умственная деятельность в юношеском возрасте.

Сущность и психологические основы научения.

План.

1. Условия формирования различных типов мышления при обучении.
2. Формирование творческого мышления.
3. Формирование умений.

Психология основных типов обучения.

План.

1. Учение как деятельность.
2. Первичное и вторичное учение.
3. Одна из форм обучения. Случайное или попутное.
4. Виды деятельности в процессе обучения (гностическая, перцептивная, речевая и т.д.).

Психология воспитания.

План.

1. Воспитательные принципы на современном этапе.
2. Психологический анализ целей воспитания.
3. Воздействие коллектива на личность.
4. Функции коллектива.

Психология личности педагога.

План.

1. Взаимоотношение педагога ребенка с учетом возрастных особенностей детей.
2. Педагогическая этика.
3. Мастерство педагога.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ.

Реферат на тему: «История возникновения возрастной и педагогической психологии».	2 часа
На выбор: «Психическое развитие ребенка», «Психология познания».	2 часа
Используя словарь терминов, законспектировать понятия слов и терминов, касающихся возрастной и педагогической психологии.	2 часа
Реферат на тему: «Ребенок открывает мир».	2 часа
Обсуждение книги: Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста. Под редакцией Д. Б. Эльконина, А. П. Венгера. М. 1988.	2 часа
На выбор подготовить доклады по темам: «Психология подросткового возраста», «Психология юности».	4 часа
Реферат на тему: «Возрастные и психические особенности восприятия учебного материала»	4 часа
Подготовить доклады на выбор: 1. Общие условия семейного воспитания. 2. Дисциплина. 3. Игра.	2 часа
Подбор проблемных ситуаций по педагогической этике и отношений педагогов с учениками.	2 часа
Реферат на тему: «Видные педагоги Самарканда».	4 часа
Подготовить доклады на выбор: «В школу с шести лет» или «Искусство общения».	4 часа
ИТОГО	30 часов

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

- И.А.Каримов Родина священна для каждого. Узб. 1995
Гармонично развитое поколение – основа прогресса
Узбекистана Т – 1997
- И. А. Каримов «Наша главная цель – демократизация и обновление общества, реформирование и модернизация страны». Доклад Президента Республики Узбекистан Ислама Каримова на совместном заседании Законодательной палаты и Сената Олий Мажлиса. Январь 28, 2005
- И. А. Каримов «Человек, его права и свободы, интересы – высшая ценность» Доклад Президента Ислама Каримова на торжественном собрании, посвященном 13-летию Конституции Республики Узбекистан Декабрь 08, 2005
- Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Ростов-н-Д: Изд-во «Ростов». Ун-та, 2003 г.
- Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М, 2000.
- Абрамова С. С. Возрастная психология. Екатеринбург. 1999.
- Азизходжаева Н. Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство Т. 2003 г.
- Амонашвили Ш. А. В школу с шести лет.
- Антология педагогической мысли Узбекистана. М.-1986.
- Бабанский Ю.К. Педагогика. М – 1983
- Бабанский Ю.К. Педагогика. М - 1988
- Баранов С.П., Болотина Л.Р., Слостенин В.А. Педагогика. М - 1987
- Бауэр Т.. Психическое развитие младенца. М., 1985.
- Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
- Валлон А.. Психическое развитие ребенка. М., 1968.
- Готовность к школе / Под ред. И. В. Дубровиной / М, 1995.
- Запесоцкий А. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002 г.
- Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2003 г.
- Ильин Е. Н. Искусство общения.
- Ильина Т.А. Педагогика. М – 1984
- Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику. М - 1975
- Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1983.
- Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов – М. Высшая школа. 1984.
- Кулачина И. Ю. Возрастная психология. М., 1991.
- Левитов Н. Д. Психология характера. М., 1969.
- Лич П. Младенец и ребенок. – М. 1988.
- Лотман Ю. М. Воспитание души. Спб.: Искусство – Спб, 2003 г.
- Мохов Ф. С. Кого мы растим? М. 1989 г
- Мухина В. С. Детская психология. М., 1985.
- Общая психология / Состав. Е. И. Рогов. – М., 1995.
- Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2000.
- Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология. М.-1973.
- Психотерапия детей и подростков/ Под ред. Ф. Кэндалла. Спб.: Питер. 2002 г.
- Савин Н.В. Педагогика. М - 1978
- Спиваковская А. С. Педагогика родителям М. 1986 г
- Суботский Е. В. Ребенок открывает ми. М., 1991.
- Фаттаев М. Видные педагоги Самарканда
- Фридман Л. И., Кулачина И. Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.

- Щукина Г.И. Педагогика. Курс лекций. М - 1966
- Ярошевский М. Г. История психологии. М., 1976.
- Зайцев Г. К., Зайцев А. Г. Сексовалеология взросления. Журнал «Педагогика», № 5, 2005 г.
- Зинченко В. П. Страсть стать человеком// Семья и школа. 2002 г. № 4
- Иванова Н. В. Особенности и значение детской субкультуры. Журнал «Педагогика» № 7, 2005 г.
- Иванников В. А. Задачи практической психологии в комплексной службе помощи детям. Вопросы психологии. № 1, 2005 г.
- Калинский Д. Нехорошее наследство. Газета «Хумо» № 10, 2005 г.
- К юбилею В. С. Мухиной. Вопросы психологии. № 1, 2005 г.
- К 75-летию М. С. Шехтера Вопросы психологии № 1, 2005 г.
- К 70-летию Б. А. Вяткина Вопросы психологии № 1, 2005 г.
- Чеснокова О. Б. Развитие социального интеллекта в детском возрасте// Психолог в детском саду. 2004 г. № 2.