

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Алтайский государственный университет  
Факультет психологии и педагогики

# **ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОСПИТАНИЯ**

Учебное пособие для студентов вузов

Барнаул 2018

© Т.Г. Волкова, О.М. Любимова, Б.Ш. Турганбаева, 2018  
© Алтайский государственный университет, 2018

сведения об издании

УДК 37.015.3 (075.8)  
ББК 88.6 я 73  
В 676

Печатается по решению учебно-методического совета факультета психологии и педагогики  
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»  
протокол № 4 от 30.11.2018 г.

Авторы:

*Татьяна Геннадьевна Волкова*  
*Ольга Марковна Любимова*  
*Бейбитгул Шакаримкызы Турганбаева*

Рецензент

*Елена Анатольевна Петухова*, кандидат педагогических наук, доцент,  
заместитель декана по учебной работе факультета психологии и педагогики  
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»

**В 676 Волкова, Т. Г.** Психология учебной деятельности и воспитания [Электронный ресурс] : учебное пособие / Т.Г. Волкова, О.М. Любимова, Б.Ш. Турганбаева ; АлтГУ. – Электрон. текст. дан. (1 Мб). – Барнаул : АлтГУ, 2018. – 1 электрон. опт. диск (DVD). – Систем. требования: PC, Intel 1 ГГц; 512 Мб опер. памяти; 30 Мб свобод. диск. пространства; DVD-привод; ОС Windows 7 и выше, ПО для чтения pdf-файлов. – Загл. с экрана.

### Учебное электронное издание

Учебное пособие охватывает широкий круг проблем педагогической психологии в сфере практической деятельности психологов. Освещаются современные подходы к психологическим проблемам обучения и воспитания, личности и деятельности педагога, специфические особенности психологии обучающихся и основные понятия социальной педагогической психологии.

Рекомендовано для использования в учебном процессе по дисциплинам Педагогическая психология, Психология и педагогика. Для самостоятельной работы студентов предложены вопросы с целью их обсуждения, тестовые и практические задания, практикумы, способствующие развитию исследовательских навыков.

Пособие представляет интерес для преподавателей педагогики и психологии, для учителей общеобразовательных школ, а также для тех, кто интересуется проблемами педагогической психологии.

© Т.Г. Волкова, О.М. Любимова, Б.Ш. Турганбаева, 2018  
© Алтайский государственный университет, 2018

производственно-технические сведения

Публикуется в авторской редакции

Верстка: О. В. Котова

Дата подписания к использованию: 30.11.2018 г.

Объем издания: 1 Мб

Комплектация издания: 1 электрон. опт. диск (DVD)

Тираж 30 дисков

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»  
656049, Барнаул, ул. Ленина, 61

## Оглавление

Введение

Методические рекомендации для усвоения учебного материала

Глава 1. Психология учебной деятельности

1.1. Структура учебной деятельности

1.2. Психологические факторы, влияющие на процесс обучения

1.2.1. Учебная мотивация

1.2.2. Усвоение – центральное звено учебной деятельности обучающегося

1.3. Теории развития личности и концепции развивающего обучения

1.3.1. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина

1.3.2. Теория развития интеллекта Ж. Пиаже

1.3.3. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского

1.3.4. Психологическая теория развития мышления В.В. Давыдова

1.3.5. Психолого-педагогические основы системы В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина

1.3.6. Дидактическая система Л.В. Занкова

Вопросы для самопроверки и размышления

Дополнительная литература

Глава 2. Педагогическая психология воспитания

2.1. Содержание воспитательного процесса

2.2. Методы и формы воспитательного воздействия

2.3. Педагогические принципы воспитания

2.4. Теории воспитания

2.5. Модель гуманитарной педагогики

2.6. Психологические принципы А.С. Макаренко воспитания личности в коллективе

2.7. Самовоспитание и нравственное развитие личности

Вопросы для самопроверки и размышления

Дополнительная литература

Практикум 1. Выполнение конструктивной задачи

Практикум 2. Контрольно-обучающие задания по теме «Психология воспитания»

Практикум 3. Решение педагогических задач

Библиографический список

Список дополнительной литературы

Интернет-сайты по психологии образования

Сведения об авторах

*Этот новый мир будет более человечным и гуманным. Он исследует и разовьет все способности человеческого сознания и духа. ...*

*Это будет мир, в котором станет поощряться индивидуальность – одно из наших величайших богатств.*

*(Rogers C.R. (1980) A way of being. Boston, p. 356)*

## **Введение**

Педагогическая психология – одна из важнейших дисциплин в системе подготовки бакалавра и специалиста в области психологии. Её изучение предполагает овладение студентами теоретическими основами и практическими навыками и умениями анализа и исследования явлений и процессов, связанных с обучением, воспитанием, психическим развитием человека на различных возрастных этапах в условиях образовательного процесса.

Учебное пособие представляет собой структурированную совокупность научных концепций и теорий, излагаемых с определенной авторской позиции, в данном случае в созвучии с основными принципами гуманистической психологии и личностно-деятельностного подхода.

### **Методические рекомендации для усвоения учебного материала**

Для более эффективного усвоения дисциплины студенту предлагается работать, используя следующие методические рекомендации по организации самостоятельной работы.

Используйте во время работы научную организацию труда: пусть все необходимое для записей всегда будет на своем месте, планируйте время работы с литературой, работая над текстом, периодически делайте паузы для отдыха и для осмысления изученного, не оставляйте изучение учебных текстов и их конспектирование на последний день.

Прочитав главу, сделайте тезисы изученного текста. Для лучшего восприятия необходимо сохранять структуру главы, выделять заголовки, главные мыс-

ли, определения, высказывание ученых и исследователей. Используйте в работе сокращения часто употребляемых слов. Создайте свой словарь сокращений. Это поможет вам ускорить конспектирование изучаемого материала, сэкономит ваше время. Обязательно указывайте источник ваших тезисов, делайте ссылки на используемую литературу, в том числе и словари.

Просмотрите все сделанные записи, раскрывающие изучаемый вопрос, установите наиболее важные, ключевые моменты. Определите, всё ли вы усвоили, есть ли проблемы по теме. Если вы не согласны с рассматриваемым решением вопроса, теоретической концепцией, практическим подходом к решению проблемы, сформулируйте свою точку зрения, попытайтесь обосновать и раскрыть её. Составьте свой план ответа, раскрывающего содержания изучаемого вопроса. Так вы лучше сможете запомнить порядок изложения вопроса.

Определите основные и новые для вас понятия, специальные термины в изучаемой теме. Были ли они раскрыты всесторонне или требуют дополнительной проработки? Встречая в изучаемом тексте незнакомые понятия, обращайтесь к необходимым словарям по педагогике, психологии, философии, эстетике или социологии.

Проверьте себя: сможете ли вы привести практические примеры по изучаемому вопросу. Используйте вербальную проработку материала, личные комментарии по поводу изученного. Расскажите интересные моменты по теме вашим знакомым, друзьям. Используйте визуальную проработку материала, ассоциацию образов. Составьте свои схемы, классификации, отражающие суть изучаемого вопроса. Изложите основные определения, используемые для раскрытия темы.

Внимательно прочитайте вопросы для самопроверки и размышления. Для раскрытия содержания изучаемых вопросов вам необходимо использовать не только учебную, но и рекомендуемую литературу, а также статьи журналов «Вопросы психологии», «Школьный психолог», «Психологический журнал» и др. Рассмотрите вопрос, используя различные теоретические и практические подходы.

На семинарских и лабораторных занятиях предстоит решать психологические ситуационные задания, которые разрабатываются преподавателем с учетом сложившейся современной практики работы в системе образования. Поэтому особое внимание при подготовке к семинарским занятиям должно уделяться изучению практических примеров из профессиональных и научных периодических изданий, повторению материала, пройденного ранее по базовым психологическим дисциплинам, например, таким как общая, возрастная, социальная психология, психология семейных отношений, специальная психология и др.

Знание физических, когнитивных, эмоциональных, психосоциальных особенностей педагогов и учащихся предполагает владение основными понятиями, определениями курса и умение проиллюстрировать их примерами. Чтобы соответствовать этому требованию, необходимо уделять внимания изучению не только лекционного материала, а также большого объема учебной и дополнительной специальной литературы, приведенной в данном пособии для каждой главы.

## Глава 1. Психология учебной деятельности

### 1.1. Структура учебной деятельности

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем (К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер, А.А. Леонтьев) [52].

Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности и существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности.

Учебная задача предлагается обучающемуся как определенное учебное задание, формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата; в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом. В работах С.Л. Рубинштейна понятие задачи получило более широкую трактовку в соотнесении с понятием действия и в общем контексте целеполагания. Согласно автору, «так называемое произвольное действие человека – это осуществление цели. Прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако, как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершиться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие – это более или менее сознательное решение задачи. Но для совершения действия недостаточно и того, чтобы задача была субъектом понятия; она должна быть им принята» [132, с. 152].

Рассматривая общедидактическое содержание понятия задачи, В.И. Гинецинский определяет ее как «...стандартизированную (схематизированную) форму описания некоторого фрагмента (отрезка) уже осуществленной (достигшей требуемого результата) познавательной деятельности, ориентированную на создание условий для воспроизведения этой деятельности в условиях обучения» [40, с. 173].

В дидактическом плане важны две отмеченные В.И. Гинецинским характеристики психологических задач – «диагностичность и креациозность», где первая соотносится с задачей определения усвоения учебного материала, а вторая – со стимулированием познавательной активности, познавательного усилия. По А.Н. Леонтьеву, задача – это цель, данная в определенных условиях. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект [164, с.77].

Основываясь на определении учебной деятельности как специфической деятельности субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленной на его саморазвитие на основе решения посредством учебных действий специально поставленных педагогом и решаемых обучающимся учебных задач, можно отметить, что учебная задача – это основная единица учебной деятельности.

Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия – предметные, контрольные и вспомогательные (технические). При этом, по словам А.К. Марковой, усвоение учебной задачи отрабатывается как понимание школьниками конечной цели и назначения данного учебного задания [52].

Учебная задача рассматривается в настоящее время в качестве системного образования, в котором обязательны два компонента: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи [1, с. 41]. Зада-

ча рассматривается как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна [164, с. 78]. Состав учебной задачи детально рассмотрен в работах Л.М. Фридмана и Е.И. Машбица. Так, Л.М. Фридман считает, что в состав любой задачи входят одни и те же части:

1) предметная область – класс фиксированных обозначенных объектов, о которых идет речь;

2) отношения, которые связывают эти объекты;

3) требование задачи – указание цели решения задачи, т.е. того, что необходимо установить в ходе решения;

4) оператор задачи – совокупность тех действий (операций), которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение [158].

Учебная задача является средством достижения учебных целей. С этой точки зрения существенными представляются не они сами, а усвоение обучающимся определенного способа действия. Вторая особенность учебной задачи состоит в том, что она является неоднозначной или неопределенной. Обучающиеся могут вкладывать в задачу несколько иной смысл, чем обучающий. Третья особенность учебной задачи состоит в том, что для достижения какой-либо цели требуется решение не одной, а нескольких задач, а решение одной задачи может вносить вклад в достижение различных целей учения.

Основные требования к учебной задаче как к обучающему воздействию, как считает Е.И. Машбиц, обусловлены своеобразием ее места в учебной деятельности и соотношением учебных задач и учебных целей:

1. Задача, рассматриваемая в качестве системы, существует в более сложной системе задач и о полезности ее стоит говорить относительно ее положения в этой системе. В зависимости от этого одна и та же задача может оказаться и полезной, и бесполезной.

2. При проектировании учебных задач обучающийся должен четко представлять иерархию всех учебных целей, как ближайших, так и отдаленных.

Восхождение к последним идет последовательно, целенаправленно, путем обобщения уже усвоенных средств системы обучения.

3. Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности.

4. Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения [101, с. 112-113].

Необходимо четко разграничивать понятия – проблемная ситуация и учебная задача: проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся на что-то непонятное, неизвестное, т.е. появляется объективная ситуация, когда возникшая проблема требует от человека каких-то усилий, действий, сначала мыслительных, а затем, возможно, и практических. В тот момент, когда в деятельность человека «включается» мышление, проблемная ситуация перерастает в задачу. Задача возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа.

Учебная деятельность, состоит из действий и иначе, чем через них, она невозможна, тогда как сами действия могут существовать вне деятельности. Учебные действия могут рассматриваться с разных точек зрения, с разных позиций: субъектно-деятельностной, предметно-целевой; отношения к предмету деятельности (основное или вспомогательное действие); внутренних или внешних действий; дифференциации внутренних умственных, интеллектуальных действий по психическим процессам; доминирования продуктивности (репродуктивности) и т.д. С позиции субъекта деятельности, в учении, прежде всего, выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). С позиции предмета учебной деятельности в ней выделяются преобразующие, исследовательские действия. В соотнесенности с психической деятельностью обучающегося выделяют, мыслительные, перцептивные, мнемические действия. Каждое из них распадается на более мелкие действия (в определенных условиях – операции). Наряду с мыслительными в учебных действиях

реализуются перцептивные и мнемические действия и операции. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию. Мнемические – запечатлевание, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию и т.д.

В учебной деятельности также разграничиваются репродуктивные и продуктивные действия (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.Л. Гурова, О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина и др.). К репродуктивным относятся, прежде всего, исполнительские, воспроизводящие действия. Действия целеобразования, преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные [53, с. 209-211].

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). П.П. Блонским были намечены четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала. Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может соответственно ничего контролировать. Вторая стадия – полный самоконтроль. На этой стадии учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала. Третья стадия характеризуется как стадия выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам. На четвертой стадии видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет [53, с. 214]. Аналогично самоконтролю проходит и формирование предметной самооценки в структуре деятельности.

Л.Д. Столяренко рассматривает статистическую и функциональную модель учения [145, с. 72].

Статистическая модель учения представляет собой взаимосвязь системы мотивов (интересы, установки, ценностные ориентации, мировоззрение), системы целей, конкретный виды деятельности, условия и средства обучения, результат (образования, воспитания, развития). Данная взаимосвязь проявляется в

том, что определенная система мотивов субъектов учения оказывает влияние на реализацию поставленных целей, на выбор способов ее достижения и соответственно на конечный результат.

В функциональной модели учения система мотивов определяет постановку целей учения, в свою очередь цели учения оказывают влияние на выбор значимых условий, которые в значительной степени определяются и зависят от средств и принятия норм, критериев оценки. Постановка целей и выбор значимых условий способствуют разработке программы учения и ее реализации. По окончании реализации программы учения осуществляется контроль и оценивание результатов действий и при необходимости принятие решения о коррекции программы.

Таким образом, учебная деятельность имеет свою внешнюю структуру, в которой особое место занимает учебная задача и учебные действия по ее решению. Но учение может иметь и различный психологический смысл для ученика: с одной стороны отвечать познавательным потребностям, с другой служить средством достижения не связанных с учебной целью.

## **1.2. Психологические факторы, влияющие на процесс обучения**

### **1.2.1. Учебная мотивация**

Мотивационная сфера рассматривается как один из психологических факторов, оказывающих влияние на процесс обучения. Мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность [59, с. 53]. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Понятие «мотив» уже, чем понятие «мотивация».

Между различными школами современной психологии существуют расхождения в понимании понятия «мотив». Одни под мотивом понимают психическое явление, становящееся побуждением к действию, другие – осознаваемую причину, лежащую в основе выбора действий и поступков личности, третьи указывают, что мотив – это то, что, отражаясь в сознании человека, служит

побуждением к деятельности и направляет ее на удовлетворение определенной потребности. При этом в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна подчеркивается, что в качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности. В теории мотивации, разрабатываемой отечественной психологией, получила широкое распространение точка зрения, согласно которой под мотивом следует понимать именно опредмеченную потребность.

В.В. Ковалев полагает, что мотивация есть совокупность мотивов поведения и деятельности [68]. Разработанная в трудах отечественных психологов концепция личности и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) исходит из того, что за мотивами стоят те или иные потребности.

При всех разночтениях, имеющих в современной психологии, понимание мотива как побудительной причины поступков и деятельности, связанной с удовлетворением потребности, не вызывает сомнения.

В связи с тем, что побуждения могут быть осознанными или неосознанными, возникает разное понимание мотива в этом контексте. Так, говоря о мотивированном или немотивированном поведении, предполагает существование неосознанных мотивов, так как ясно, что за «немотивированным» поведением все равно стоит какое-то побуждение, пусть и неосознаваемое личностью.

В целостной концепции А.А. Файзуллаева выделяют три этапа, которые мотив проходит в своем становлении:

- 1) возникновение побуждения;
- 2) осознание побуждения;
- 3) принятие личностью побуждения в качестве мотива.

Выделение третьего этапа связано с тем, что, даже осознав и оценив какое-нибудь побуждение, человек может не принять его в качестве мотива и соответственно отказаться от него.

Итак, под мотивом понимают внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности. В качестве мотивов могут выступать идеалы, интересы, убеждения, социальные установки, ценности. Однако за все-

ми этими причинами все равно стоят потребности личности (от биологических до социальных).

Исходя из современных психологических представлений о мотивации, под мотивационной сферой личности понимается совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности [149].

Мотивация – выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности. Мотивационная сфера – самое широкое понятие, включает и аффективную, и волевую сферу личности [36].

В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность. С этой точки зрения мотивация или мотивационная сфера понимаются как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики [36].

Таким образом, мотивация в современной психологии понимается как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Учебная мотивация обуславливается:

- образовательной системой, где осуществляется учебная деятельность;
- организацией образовательного процесса;
- субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка);

- субъективными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу;
- спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью, динамичностью. Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними [149, с. 14].

В структуру мотивации А.К. Маркова включает: потребность в учении, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес. В общепсихологическом определении интерес – это эмоциональное переживание познавательной потребности. Интерес определяется «как следствие, как один из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению.

Согласно А.К. Марковой, интерес к учению может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и его преобразующим [149, с. 17-18]. Важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельность, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностями, которую они могут разрешить с помощью имеющегося у них запаса знаний. Преодоление трудностей в учебной деятельности – важнейшее условие возникновения интереса к ней.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно разнообразны. Новизна материала – важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Использование прежде усвоенных знаний – одно из основных условий появления интереса. Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу – его эмоциональная окраска, живое слово учителя.

Различные виды интереса (результативный, познавательный, процессуальный, учебно-познавательный) могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями. Е.И. Савонько и Н.М. Симонова выявили четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и избеганием неприятностей), которые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности. Этими авторами установлена положительная взаимосвязь мотивационных ориентаций с успеваемостью. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно – ориентация на оценку преподавателем. Связь ориентации на избегание неприятностей с успеваемостью слабая.

Учебная деятельность побуждается, прежде всего, внутренним мотивом, но в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например, самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения. Для учебной деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана.

Мотивы интеллектуального плана осознаются человеком как жажда знаний, нужда в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению,

систематизации знаний. Ю.М. Орловым был получен важный вывод: «наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях».

Для анализа мотивационной сферы учения школьников важна характеристика их отношения к нему. А.К. Маркова определяет три типа отношения – отрицательное, нейтральное, положительное. Положительное отношение к учению подразделяется на:

- а) положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника включиться в учение;
- б) положительное, активное, познавательное;
- в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества [149, с. 17].

Мотивационная сфера субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентная, но и разнородна и разноуровневая.

В исследовании проблемы учебной мотивации отмечается связь уровня умственного развития обучающихся и развития, формирования их мотивационной сферы, мотивации. Высокий исходный уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребенка, с другой – условием формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности. При этом устанавливается прямая взаимосвязь между высоким уровнем умственного развития и складывающимися положительными мотивационными тенденциями, и наоборот. В то же время выявлена зависимость между мотивацией, которая представляет собой предпосылку учебной деятельности, и успешностью обучения детей с высокой и средней мотивацией.

Установлено положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через изменение целеполагания учебной деятельности. Как отмечают авторы, сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после

осознается, то есть первым условием является организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации, как показала О.А. Чувалова, лучше формируется при направлении на способы, чем на результат деятельности. Эта характеристика мотивации по-разному проявляется в разных возрастных группах в зависимости от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя. Чем младше школьник, тем теснее зависимость действенной мотивации от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя. В целом исследования учебной мотивации школьников показывают недостаточный уровень ее стихийной сформированности, принципиальную возможность ее целенаправленного ступенчатого развития.

Сильным, влияющим на изменение мотивационных структур фактором является проблемная ситуация, которая побуждает человека к творческой активности. В исследованиях по этой проблеме раскрыты факторы, через которые можно воздействовать на внутрискруктурную динамику мотивационных структур. К таким факторам относятся: снятие оценки и временных ограничений; демократический стиль общения; ситуация выбора; личностная значимость; продуктивный, творческий вид работы [53, с. 231-232].

Мотивация и ее структура оказывают влияние на успешность учебной деятельности. Закон Йеркса-Додсона, установил зависимость эффективности деятельности от силы мотивации. Из него следует, что чем выше сила мотивации, чем выше результативность деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела: если по достижении некоторого оптимального уровня сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать. Однако мотив может характеризоваться не только количественно, но и качественно.

Выделяют внутренние и внешние мотивы. Если для личности значима деятельность сама по себе, то говорят о внутренней мотивации. Если же значимы другие потребности (социальный престиж, зарплата) то говорят о внешних мотивах. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). От силы и структу-

ры мотивации в очень значительной мере зависят как учебная активность учащихся, так и их успеваемость. При достаточно высоком уровне учебной мотивации она может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков.

Мотивация успеха является позитивной. При такой мотивации действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Мотивация боязни неудач относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремиться, прежде всего, избежать нервного срыва, неудачи, порицания, наказания. Ожидание негативных последствий становится в этом случае определяющим.

При мотивации успеха личности обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия, ищут способы преодоления. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели, склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени, предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные, выполнимые обязанности, ставят перед собой реально достижимые цели. В значительной степени выражен эффект Зейгарник (эффект незавершенного действия). Склонны к переоценке своих неудач в свете достигнутых успехов. При выполнении заданий проблемного характера, а также в условиях дефицита времени, результативность деятельности улучшается [126].

При мотивации избегания неудач личности малоинициативны, избегают ответственных заданий. Ставят неоправданно завышенные цели, плохо оценивают свои возможности. Эффект Зейгарник выражен в меньшей степени. При выполнении проблемных заданий, в условиях дефицита времени, результативность деятельности ухудшается. Отличаются, как правило, меньшей настойчивостью в достижении цели. Склонны планировать свое будущее на менее отдаленные промежутки времени [126].

Таким образом, мотивационная сфера личности оказывает значительное влияние на процесс обучения. Учебная мотивация характеризуется сложной структурой, для нее существенны такие характеристики как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

### **1.2.2. Усвоение – центральное звено учебной деятельности обучающегося**

Усвоение – основное понятие всех теорий обучения. Рассмотрим данное понятие с позиций механизма, деятельности и результата.

Усвоение – это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение социо-культурного общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий, нравственных норм, этических правил поведения. Такое усвоение осуществляется на протяжении всей жизни человека в результате наблюдения, обобщения, принятия решений и собственных действий безотносительно к тому, как оно протекает – стихийно или в специальных условиях образовательных систем.

Усвоение – это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.

Усвоение – это результат учения, учебной деятельности. По отношению к учебной деятельности усвоение выступает в качестве ее содержания, «центральной части процесса обучения», считает С.Л. Рубинштейн. Согласно В.В. Давыдову, «усвоение научных знаний и соответствующих им умений выступает как основная цель и главный результат деятельности» [29, с. 76].

В самом общем виде усвоение определяется как процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач, то есть использование этих знаний в форме умения на основе этих знаний решать новые задачи. По мнению С.Л. Рубинштейна, процесс прочного усвоения знаний – центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он ни-

как не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя [130, с. 84].

Дж. Брунер рассматривает усвоение как три одновременно протекающих процесса: получение новой информации; преобразование, приспособление информации к решению задач и проверка, контроль [19, с. 370-371].

Важная характеристика усвоения – его управляемость. Управление усвоением может осуществляться по этапу формирования умственных действий; оно может реализовываться традиционным путем, программированным, проблемным обучением.

Усвоение характеризуется прочностью. Прочность усвоения зависит от системности, смыслоорганизованности воспринимаемого учебного материала, его личностной значимости и того эмоционального отношения, которое этот материал вызывает у ученика. Лучше усваивается то, что включено в деятельность и нацелено на использование в будущей практике.

Исследователи (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов) отмечают психологические особенности характера усвоения для разных возрастных периодов школьников как по использованию средств, так и по соотношению репродуктивных и продуктивных действий. В младшем школьном возрасте наблюдается обычно большая зависимость учащегося от учебного материала. Воспроизведя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника, ему очень трудно дается реконструирование, перекомбинирование его. У старшего школьника для этого имеются все возможности, если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения [130, с. 92].

Усвоение характеризуется также готовностью актуализации знаний и их полнотой и системностью. Важной характеристикой усвоения является и то, что его показателем служит действие, характер которого свидетельствует об усвоении.

Учение как неоднородный процесс, включает в себя несколько ступеней и фаз. Н.Д. Левитов относил к понятию «психологические компоненты усвоения»:

- 1) положительное отношение учащихся;
- 2) процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом;
- 3) мышление как процесс активной переработки полученного материала;
- 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

В.А. Крутецкий считал, что первый компонент – положительное отношение учащихся – выражается в их внимании, интересе к содержанию урока. Это дидактически связывается с темпом учебной работы. Отмечая роль процессов непосредственного чувственного ознакомления с учебным материалом (второго компонента усвоения) автор подчеркнул два существенных компонента их организации в процессе усвоения: наглядность материала и воспитание наблюдательности у учащихся. Процесс мышления рассматривается в терминах осмысления и понимания всех связей и отношений, включения нового материала в уже имеющуюся в опыте обучающегося систему. Четвертый компонент усвоения связан с процессами запоминания и сохранения учебного материала. Наибольшая эффективность этих процессов определяется:

- а) конкретностью установки на условия запоминания (время, цель, характер использования в практике);
- б) включенность обучающегося в активную собственную деятельность [73, с. 152-159].

И.И. Ильясов выделяет следующие компоненты усвоения:

- 1) получение усваиваемых знаний об объекте и действиях с ним;
- 2) отработка, освоение знаний и действий [59, с. 76].

По С.Л. Рубинштейну, анализ процесса усвоения предполагает не столько наименование его компонентов и их количество, сколько понимание того, что все входящие в условия процессы – восприятие, запоминание, мышление «формируются в самом ходе обучения» [130, с. 85].

С.Л. Рубинштейн выделяет следующие стадии процесса усвоения:

- 1) первичное ознакомление с материалом, или его восприятие;
- 2) осмысление;
- 3) специальная работа по закреплению;
- 4) овладение материалом, применяя его на практике [130, с. 86].

Каждая эта стадия связана с другой и обусловлена характером взаимодействия учителя-ученика. Данная развернутая схема усвоения на практике представляет общую стратегию усвоения. Она может быть сопоставлена с одной из наиболее разработанных в психолого-дидактическом плане конкретных схем поэтапного управления формированием умственных действий, по П.Я. Гальперину и Н.Ф. Талызиной.

Как отмечает Н.Ф. Талызина, рассматриваемая теория выделяет в процессе усвоения принципиально новых действий пять этапов. На ознакомительном этапе учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия. Им показывают на что надо ориентироваться при выполнении действия, как надо его выполнять. На втором этапе – материального действия учащиеся уже выполняют его, но пока по внешней, материальной, развернутой форме. Этот этап позволяет ученикам усваивать содержание действия, а обучающемуся – вести объективный контроль за выполнением каждой входящей в действие операции. В этих условиях, все учащиеся овладевают заданным действием. После того как все содержание действия оказывается усвоенным, его необходимо переводить на третий этап – внешнеречевой, где все элементы действия представлены в форме внешней речи. Действие проходит дальнейшее обобщение, сокращение, но оно еще не автоматизировано. Четвертый этап – это этап «внешней речи про себя»; действие выполняется в форме проговаривания про себя. Оно претерпевает дальнейшие изменения по параметрам обобщения и свернутости. Окончательное становление действия происходит на пятом – умственном – этапе. Действие выполняется в форме внутренней речи, максимально сокращается, автоматизируется [149, с. 71-72].

В процессе усвоения навык рассматривается в качестве основного содержания и важнейшей задачей обучения. К определению навыка подходят по-разному: как к способности, синониму умения, автоматизированному действию. Наиболее распространенным является определение навыка как упорядоченного, доведенного в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнения действия. Оно характеризуется отсутствием направленного контроля сознания, оптимальным временем выполнения, качеством. Наиболее полная трактовка навыка как сложной многоуровневой двигательной системы предложена Н.А. Бернштейном: эта активная психомоторная деятельность, образующая и внешнее оформление, и самую сущность двигательного упражнения. Сам двигательный навык – очень сложная структура: в нем всегда имеются ведущие и фоновые уровни, ведущие вспомогательные звенья. Формирование навыка, по Н.А. Бернштейну, – это сложный процесс его построения, он включает все сенсомоторные уровневые системы.

Н.А. Бернштейн выделяет два периода в построении любого навыка. Первый период – установление навыка – включает четыре фазы:

- 1) установление ведущего уровня;
- 2) определение двигательного состава движений;
- 3) выявление адекватных коррекций как «самоощущение этих движений – изнутри», эта фаза наступает как бы сразу, скачком и часто сохраняется пожизненно (езда на велосипеде);
- 4) переключение фоновых коррекций в низовые уровни, то есть процесс автоматизации.

Второй период – стабилизация навыка также распадается на фазы:

- 1) срабатывание разных уровней вместе (синергетическая);
- 2) стандартизация;
- 3) стабилизация, обеспечивающая устойчивость к разного рода помехам, то есть «несбиваемость».

Представляют особый интерес этапы развития навыка по Л.Б. Ительсону [29, с. 189-193], поскольку отражают именно психологические аспекты (таблица 1).

В приведенных классификациях периодов построения навыка просматривается общность подхода к формированию навыка как построению сложной двигательной системы, хотя Л.Б. Ительсоном рассмотрена собственно психологическая сторона этой проблемы.

Эффективность научения, или выработка навыка в результате упражнений определяется многими факторами: правильное распределение упражнений по времени, понимание, осмысление обучающимся принципам, основного плана выполнения действий, знание результатов выполненного действия, влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения, рациональное соотношение репродуктивности и продуктивности. Д. Уолфл приводит следующие факторы формирования навыка:

- знание результатов, промедление в сообщении которых ученику обратно пропорционально эффективности тренировки;
- предотвращение интерференции, основывающееся в значительной мере на неправомочности создания сходной стимулирующей ситуации;
- разнообразие условий тренировки;
- знание метода или способа, применяемого при тренировке;
- необходимость понимания принципов, общей системы действий.

## Этапы развития навыка (Л.Б. Ительсон)

<b>Этап развития навыка</b>	<b>Характер навыка</b>	<b>Цель навыка</b>	<b>Особенности выполнения действия</b>
Ознакомительный	Осмысливание действий и их представление.	Ознакомление с приемами выполнения действий.	Отчетливое понимание цели, но смутное – способов ее достижения; весьма грубые ошибки при действии.
Подготовительный (аналитический)	Сознательное, но неумелое выполнение.	Овладение отдельными элементами действия; анализ способов их выполнения.	Отчетливое понимание способов выполнения действия, но неточное и неустойчивое его выполнение; много лишних движений, очень напряжено внимание; сосредоточенность на своих действиях; плохой контроль.
Стандартизирующий (синтетический)	Автоматизация элементов действия.	Сочетание и объединение элементарных движений в единое действие.	Повышение качества движений, их слияние, устранение лишних, перенос внимания на результат; улучшение контроля, переход к мускульному контролю.
Варьирующий (ситуативный)	Пластическая приспособляемость к ситуации.	Овладение произвольным регулированием характера действий.	Гибкое целесообразное выполнение действий; контроль на основе специальных сенсорных синтезов; интеллектуальные синтезы (интуиция).

В работе К. Ховланда число факторов несколько увеличивается за счет, например, распределения упражнений, целостного или по частям научения. Среди факторов, благоприятствующих научению, автор называет: возникновение необходимости собраться, войти в работу, большую гибкость, проявленную при выполнении заданий, своеобразная дополнительная тренировка, чередование работы с отдыхом и возможность исчезновения в течение периода отдыха тех интерферирующих явлений, которые возникают в течение упражнений [53, с. 244-245].

Научение характеризуется как прогрессивное количественное и качественное изменение усваиваемых человеком знаний, формируемых навыков и творческих умений их использования в разных ситуациях. Это относится и к выработке навыка, которая графически определяется кривой упражнений или научения. При этом все кривые научения можно подразделить на два типа:

а) кривые с отрицательным ускорением (сначала формирование навыка идет быстро, а затем все более замедляется);

б) кривые с положительным ускорением (сначала овладение действием идет медленно, а затем все быстрее).

В процессе выработки навыка иногда наступает относительная стабилизация продвижения: ученик не прогрессирует, не регрессирует, он стоит на месте (такая остановка называется «плато»). Это явление свидетельствует о том, что или содержание, или приемы обучения, или формы работы либо все это, вместе взятое, исчерпали себя.

Навыки оказывают влияние друг на друга – положительное влияние ранее выработанного на последующий, называется переносом (трансфером), отрицательное – интерференцией.

При рассмотрении закономерностей навыков важно также отметить связь успешности его формирования и уровня мотивации обучающегося. Эта связь описывается двумя законами Йеркса-Додсона: первый связывает максимальную успешность научения с оптимумом мотивации, второй – сложность дея-

тельности (навыка) и уровень мотивации (чем сложнее деятельность, тем ниже уровень мотивации).

Особенности формирования навыка:

- 1) целенаправленность;
- 2) внутренняя мотивация и внешняя инструкция, создающая установку;
- 3) правильное распределение упражнений во времени обучения;
- 4) включение тренируемого явления в имеющую для обучающегося знания результатов выполнения действия;
- 5) понимание им общего принципа, схемы действия, в которое включено тренируемое действие;
- 6) учет влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков.

В качестве объективных показателей сформированного навыка выступают следующие: правильность и качественность навыков оформления (отсутствие ошибки), скорость выполнения отдельных операций или их последовательности (внешние критерии); отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости, выпадение промежуточных операций, то есть редуцирование действия (внутренние критерии) [53, с. 247-248].

Таким образом, усвоение представляет собой сложный неоднородный процесс, состоящий из взаимообусловленных этапов, характеризующийся рядом особенностей, которые наиболее явно проявляются в формировании и развитии навыков.

### **1.3. Теории развития личности и концепции развивающего обучения**

В формировании и развитии мышления можно выделить несколько этапов. Границы и содержание этих этапов неодинаковы у разных авторов. Как показали исследования П.Я. Гальперина, процесс мышления начинается с этапа развернутых внешних действий (проб и ошибок), затем имеет место этап развернутой внешней речи, на котором осуществляется нужный поиск, завершается процесс сокращением, свертыванием внешнего поиска и переходом к своеобраз-

разному внутреннему процессу, когда субъект опирается на уже готовые, усвоенные им системы кодов [118]. Использование кодов приводит субъекта к четвертому этапу мыслительного акта, этап собственного решение задачи или нахождение ответа на поставленный задачей вопрос. За этапом нахождения ответа следует пятый этап – сличение полученных результатов с исходными условиями задачи: если полученные результаты согласуются с исходными условиями задачи, мыслительный акт прекращается, если же они оказываются несоответствующими исходным условиям, поиски нужной стратегии начинаются снова и процесс мышления продолжается до тех пор, пока не будет найдено нужной решение [118].

Л.С. Выготский, изучая процесс формирования мышления у детей, установил, что данный процесс проходит 5 этапов [20, 33, 150].

Первый – ребенку 2-3 года – проявляется в том, что при просьбе положить вместе похожие, подходящие друг другу предметы, ребенок складывает вместе любые, считая, что те, которые положены рядом, и есть подходящие – это синкретизм детского мышления (тенденция связывать все со всем).

На втором этапе – дети используют элементы объективного сходства двух предметов. Объединение предметов происходит по внешним, не существенным признакам. На данном этапе развития, мышление связано с овладением ребенком речью. Слова, которыми овладевает ребенок, являются для него опорой для обобщений. Они быстро приобретают для него общее значение и легко переносятся с одного предмета на другой.

На третьем этапе дети могут объединить группу предметов по сходству, но не могут осознать и назвать признаки, характеризующие эту группу.

На четвертом этапе у детей появляется понятийное мышление, однако еще несовершенное, поскольку первичные понятия сформированы на базе житейского опыта и не подкреплены научными данными.

Совершенные понятия формируются на пятом этапе, когда использование теоретических положений позволяет выйти за пределы собственного опыта [150].

Существенной особенностью мышления ребенка дошкольного возраста является то, что его первые обобщения связаны с действием [37, 150]. Ребенок мыслит действуя. Другая характерная особенность мышления – его наглядность, проявляющаяся в его конкретности. Ребенок мыслит, опираясь на единичные факты, которые ему известны и доступны из личного опыта или наблюдений за другими детьми.

При достижении ребенком школьного возраста отмечается прогрессирующий рост мыслительных возможностей ребенка [8, 45]. Осуществляется переход от конкретных ко все более абстрактным понятиям, а содержание понятий обогащается: ребенок познает многообразие свойств и признаков предметов, явлений, а также их связи между собой; он узнает какие признаки являются существенными, а какие – нет. От более простых, поверхностных связей предметов и явлений школьник переходит ко все более сложным, глубоким, разносторонним [8].

С окончанием школы у человека сохраняется возможность развития мышления. Однако динамика этого развития и ее направленность зависят от самого субъекта [130, 150].

Ж. Пиаже, описывает интеллектуальное развитие в виде группировок, последовательно вытекающих одна из другой [20]. Прежде чем у ребенка устанавливаются логические операции, он выполняет «группировки» объектов и действий. Первый период развития интеллекта с точки зрения ученого, – сенсомоторный интеллект (до 2-3 лет). Он состоит из координации действий, выполняемых субъектом. Далее овладение речью и возникновение представлений (от 2-3- лет до 10-12 лет) – интуитивный интеллект. Субъект на этом уровне не выходит за рамки восприятия и действия. Связи между объектами и действиями на этом уровне устанавливаются интуитивно. Следующий период развития интеллекта – репрезентативный интеллект (11-12 лет до 17 лет). На этом этапе развития ребенок начинает рассматривать как необходимый и очевидный факт неизменность элементарных количественных отношений при разнообразных изменениях расположения предметов в пространстве. Развитие мышления, по

Ж. Пиаже, это переход от низшей стадии к высшей. В развитии происходит не простое замещение низшей стадии высшей, а интеграция ранее сформированных структур [150].

П. Тульвисте предлагает изучать мышление и относить его к тому или иному типу не через какие-либо внешние характеристики, а через те единицы и операции, которые в нем применяются [54]. У. Джеймс различал три стадии развития, или три типа мышления – здравый смысл, научное и философское мышление. Они выступают как равноценные и связанные функционально с разными сферами жизни [56].

У. Джеймс писал, что две последние стадии развились на основе первой, но им никогда не удавалось окончательно устранить ее. Аналогичные идеи у Дж. Дьюи: «Не является теоретическое мышление более высоким типом мышления, чем практическое. Лицо, владеющее обоими типами мышления, выше, чем то, которое владеет только одним». «Нельзя представить себе процесс смены отдельных форм мышления и отдельных фаз в его развитии как чисто механический процесс, где каждая новая фаза наступает тогда, когда предшествующая совершенно закончена и завершена» [54, с. 12].

С.Л. Рубинштейн, считал, что началом мыслительного процесса является постановка вопроса, выделение проблемы, наличие определенной задачи [89, 130].

Первый этап, непосредственно следующий за возникновением задачи, сводится к ориентировке в условиях задачи, к задержке импульсивно возникающих реакций, анализу входящих компонентов, выделению существенных частей и соотнесению их друг с другом. Такая предварительная ориентировка в условиях задачи является обязательным начальным этапом всякого реального процесса мышления. Вторым этапом процесса мышления является выбор одного из альтернативных путей решения и формирование общего пути решения задачи. Данную фазу интеллектуального акта С.Л. Рубинштейн, обозначает как фазу выработки общей стратегии мышления. Создание общей схемы решения задачи и выбор адекватной системы альтернатив переводит субъекта на следу-

ющую фазу мышления, которая состоит в подборе соответствующих средств и обращении к тем операциям, которые могут быть адекватными выполнению общей схемы решения задачи. Такими операциями чаще всего является использование готовых кодов (языковых, логических, числовых). Третий этап – нахождения нужных операций – этап нахождения стратегии решения задачи [89, с. 313].

Исключительно важную особенность мышления Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др. психологи – видели в неразрывной связи мышления с речью, рассматривая речь как орудие мышления. Рассмотрев разные подходы к развитию мышления можно сделать вывод: мышление развивается от конкретных образов к совершенным понятиям, обозначенными словом.

### **1.3.1. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина**

В отечественной науке особое значение получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, предложенная П.Я. Гальпериным [118]. В основу данной теории было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Рассматривая поэтапное развитие мышления, он выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающий успешный перевод внешних действий во внутренние.

На первом этапе формируется мотивационная основа действия, закладывается отношение субъекта к целям и задачам предстоящего действия.

На втором этапе происходит становление схемы ориентировочной основы действия, то есть системы ориентиров и указаний, учет которых необходим для выполнения осваиваемого действия с требуемыми качествами и в заданном диапазоне. В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется.

П.Я. Гальперин выделил три типа построения схемы ориентировочной основы действия.

При первом типе субъект имеет дело с принципиально неполной системой условий и вынужден в силу этого действовать на основе метода проб и ошибок.

При втором типе субъект ориентируется на полную систему ориентиров и указаний и учитывает всю систему условий правильного выполнения действия, что гарантирует безошибочность действия, высокий уровень осознанности, критичности и других первичных и вторичных свойств действия.

Третий тип схемы характеризуется полной ориентацией уже не на условия выполнения конкретного действия, а на принципы строения материала, на предметные единицы, из которых он состоит, и законы их сочетания.

Третий этап – формирования действия в материальной форме. Здесь субъект осуществляет ориентировку и исполнение осваиваемого действия с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.

На четвертом этапе – громкой социализованной речи – опора на внешне представленные средства постепенно замещается опорой на представленные во внешней речи значения этих средств и действия с их помощью.

На пятом этапе (формирование действий во внешней речи про себя) происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи; становящееся действие остается внешним лишь в незначительном количестве ключевых ориентировочных и исполнительских моментов, по которым осуществляется контроль (как внешний, так и внутренний). Основное же содержание переносится во внутренний, умственный план.

На последнем, шестом этапе (скрытой речи, или собственно умственного действия) и эти моменты «уходят» из сознания, оставляя в нем только конечный результат – предметное содержание действия.

П.Я. Гальперин подчеркивает, что эмпирически формирование действия, понятия или образа может проходить с пропуском некоторых этапов, так как субъект в своем прошлом опыте уже овладел соответствующими формами и в

состоянии успешно включить их в текущий процесс формирования (действия с предметами или их заместителями, речевые формы и т.д.) [118, с. 21-25].

Таким образом, концепция П.Я. Гальперина имеет большое значение не только для понимания сути процесса развития и формирования мышления, но и понимания психологической теории деятельности, так как в ней показан процесс освоения конкретного действия на уровне формирования мыслительных операций. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий в узком смысле слова представляет собой детально разработанную систему положений о механизмах и условиях сложных многоплановых изменений, связанных с образованием у человека новых образов, действий и понятий [118].

### **1.3.2. Теория развития интеллекта Ж. Пиаже**

Широкую известность приобрела теория развития интеллекта в детстве, предложенная Ж. Пиаже в рамках онтогенетического направления. Принцип развития интеллекта Ж. Пиаже, так же как и П.Я. Гальперин, определял посредством механизма интериоризации действия и трансформации его в мысль. По Ж. Пиаже, умственное развитие – это «продвижение» ребенка от простых к более сложным системам логических операций [20, с. 13]. В развитии мыслительных операций у детей автор выделял четыре стадии.

Первая стадия – стадия сенсомоторного интеллекта. Она охватывает период жизни ребенка от одного до двух лет и характеризуется развитием способности воспринимать и познавать предметы реального мира, составляющие окружение ребенка. К концу первой стадии ребенок становится субъектом, то есть выделяет себя из окружающего мира, осознает свое «Я». У него отмечаются первые признаки волевого управления своим поведением, и помимо познания предметов окружающего мира ребенок начинает познавать самого себя.

Вторая стадия – стадия операционального мышления – относится к возрасту от двух до семи лет. Активизируется процесс интериоризации внешних действий с предметами, формируются наглядные представления. В это время у

ребенка наблюдается проявление эгоцентризма мышления, что выражается в трудности принятия позиции другого.

Третья стадия – стадия конкретных операций с предметами. Эта стадия начинается в возрасте семи-восьми лет и длится до 11-12 лет. В этот период, умственные операции становятся обратимыми. Дети, достигшие этого уровня, уже могут давать логические объяснения выполняемым действиям, способны переходить с одной точки зрения на другую, становятся более объективными в суждениях. У детей проявляется способность к сериации. Суть данной способности заключается в возможности ранжировать предметы по какому-либо измеряемому признаку. В данный период у ребенка проявляется способность объединять предметы в классы и выделять подклассы.

Четвертая стадия – стадия формальных операций. Она охватывает период от 11-12 до 14-15 лет. Развитие сформированных на данной стадии операций продолжается на протяжении всей жизни. На данной стадии развития у ребенка формируются способности выполнять операции в уме с использованием логических рассуждений и абстрактных понятий. При этом отдельные умственные операции превращаются в единую структуру целого [150].

Ж. Пиаже проявился в постижении фундаментальной роли логических операций в умственной деятельности человека. В своей концепции онтогенетических этапов операциональных структур интеллекта он стремился к созданию картины развития универсальных структур интеллекта, намеренно отвелекаясь при этом от отображения каких – либо индивидуальных особенностей этого процесса.

Попытки использовать критерии и задачи Ж. Пиаже в исследовательских и диагностических целях Н.А. Менчинская, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др., выдвинули следующее положение: операциональное развитие, сохраняя свои базовые структурные признаки, тем не менее, протекает несколько по-разному у детей, растущих в существенно различных условиях или принадлежащих к особым группам. В настоящее время последователи Ж.

Пиаже прямо ставят вопрос о необходимости дополнения данной теории разработкой дифференциального аспекта развития интеллекта [23, с. 93].

Признавая используемый Ж. Пиаже формально-логический подход в качестве возможного описания закономерностей генезиса мышления ребенка, многие отечественные и зарубежные ученые все же отмечают его ограниченность и пытаются рассмотреть ментальную деятельность как некую новую психическую реальность, образующуюся на определенных этапах развития (Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Обухова Л.Ф., Эльконин Д.Б.) [65, с. 60].

### **1.3.3. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского**

Лев Семенович Выготский был первым, кто подчеркнул важность социального контекста, в котором происходит большая часть когнитивного развития детей, а так же значение исторического развития знания и понимания, являющегося совокупным достоянием всего общества.

Остановимся на исследованиях когнитивного развития более подробно. Так, ученый определил существование двух уровней когнитивного развития. Первый – актуальный уровень, определяемый возможностью самостоятельного решения различных задач. Второй – это уровень потенциального развития, определяемый показателями решения задач ребенком под руководством взрослого или в условиях сотрудничества, игры с более опытным сверстником [36; 37]. Эта дистанция между тем, что ребенок может сделать самостоятельно, и тем, что он может делать с помощью других, называется зоной ближайшего развития.

Л.С. Выготский совместно с Л.С. Сахаровым исследовал проблему формирования понятий. Ими были выделены три стадии формирования понятий у детей.

На первой стадии происходит образование неоформленного, неупорядоченного множества предметов, которые могут обозначаться одним словом. Данная стадия имеет, в свою очередь, три этапа: выбор и объединение предме-

тов наугад; выбор на основе пространственного расположения предметов; приведение к одному значению всех ранее объединенных предметов.

На второй стадии происходит образование понятий-комплексов на основе отдельных объективных признаков. Было выделено четыре типа комплексов: ассоциативный (любая внешне замеченная связь берется как достаточное основание для отнесения предметов к одному классу); коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на основе частного функционального признака); цепной (переход в объединении от одного признака к другому так, что одни предметы объединяются на основании одних, а другие – совершенно иных признаков, причем все они входят в одну и ту же группу); псевдопонятие.

На третьей стадии происходит образование настоящих понятий. Эта стадия также включает в себя несколько ступеней: потенциальные понятия (выделение группы предметов по одному общему признаку); истинные понятия (выделение существенных признаков и на их основе объединение предметов) [34]. Поэтому умственное развитие состоит в оформлении высших, культурно наполненных символических структур, каждая из которых может совмещать либо даже заменять собою ранее существовавшую.

Центральным вопросом для Л.С. Выготского было то, как символические орудия культуры посредством социального взаимодействия осуществляют переход «извне» во «внутреннее» содержание мысли. Так, поскольку имеет место интериоризация, «ребенку не требуется восстанавливать по отдельности все ранее усвоенные понятия. Как только новая структура оказалась включена в его мышление, она распространяется на прежние понятия по мере того, как они включаются в умственные операции высшего типа» [33].

Включение в эти операции зависит от социального взаимодействия. Для Л.С. Выготского умственные процессы в первую очередь проявляются во взаимодействии с другими людьми. Результаты такого взаимодействия затем интериоризируются и включаются в поток мысли. Поскольку социальное взаимодействие принципиально определяется речью, постольку в течение детской мысли интериоризируются значения и смыслы, порожденные в речевом об-

мене, который сам по себе выступает продуктом более широкой культурно-исторической системы [23, с. 3-13]. А.В. Запорожец разделял взгляды Л.С. Выготского на происхождение психики и необходимость применения генетического метода для исследования ее природы и функционирования [55]. Он включил в арсенал психологических орудий действие, овладение различными формами которого предшествует овладению ребенком знаками.

Такой же действенный характер присущ и мышлению. Существенные свойства мышления коренятся в практической деятельности ребенка, и оно возможно даже в доречевых его формах. Это было убедительно продемонстрировано в исследованиях мышления глухонемых детей. Операции обобщения, выделение существенных свойств, сравнение – все это происходит, прежде всего, в логике практического действия. Поэтому вначале мышление – не самостоятельное действие, а свойство самого действия.

Доречевое мышление имеет свою специфику. Оно неотделимо от непосредственного восприятия и практического действия, оно инертно, произвольно. Переход от действенных суждений к дискурсивному мышлению возможен только на уровне вербальной речи. Онтогенез речевого мышления связан с практической деятельностью, как и его доречевые формы. Первоначальная неразделенность в сознании ребенка слова и предмета в неявной форме сохраняется и в зрелом мышлении [55, с. 91-93].

В последние годы появился целый ряд новых концепций развития мышления. Активное формирование новых подходов наблюдается в рамках разработки проблемы искусственного интеллекта. Одной из наиболее ярких концепций такого типа является информационная теория интеллектуально-когнитивного развития, предложенная Кларом и Уоллесом. Авторы данной теории предполагают, что ребенок с рождения обладает тремя качественно различными иерархически организованными типами продуктивных интеллектуальных систем. К их числу относятся: система обработки воспринимаемой информации и переключения внимания с одного ее вида на другой; система, ответственная за постановку целей и управление целеноправленными действиями; система, отве-

чающая за изменение существующих систем первого и второго типов и создание новых подобных систем. Следует отметить, что подходы Л.С. Выготского и Ж. Пиаже к развитию не противоречат, а дополняют друг друга в понимании целостного когнитивного развития.

#### **1.3.4. Психологическая теория развития мышления В.В. Давыдова**

В научном исследовании В.В. Давыдова, последователя Л.С. Выготского, центральное место занимает созданная им психологическая теория мышления [79]. Основные положения теории В.В. Давыдова заключаются в следующем:

1) Психика человека и мышление в частности являются социокультурным образованием, развивающимся в деятельности и через деятельность.

2) При построении теории мышления и психики первым и главным должно стать понятие деятельности.

3) Индивидуальное мышление – это единичная реализация родовой способности кооперативного человечества. Поэтому в понимании мышления отдельного человека нужно опираться на теоретическое описание мышления.

4) Мышление – не отдельная частная способность, а способ ориентировки субъекта в расчлененной действительности, рассматриваемой с точки зрения ее собственных качеств.

5) Единицей мышления является мыслительный акт. Он состоит в переводе исходных, заданных качеств объекта в соответствующую модель, в план соответствующего понятия. При этом понятие следует рассматривать как специфическую форму, средство действия субъекта по обнаружению еще скрытых качеств объекта.

6) Развитие мышления может идти по двум качественно различным линиям, каждой из которой соответствует тип мышления – эмпирический или теоретический.

7) Развитие мышления осуществляется путем присвоения человеком общественно выработанных способов мышления, то есть путем интериоризации.

8) Источником развития индивидуального мышления служит культура. Культура – это идеальное представительство реальных способностей людей, опредмеченных в знаково-символической форме.

9) Формирование и развитие теоретического мышления возможно у детей с самых ранних этапов их развития. Для этого нужно при взаимодействии взрослых и детей создавать условия для формирования у них знаково-символических средств, имеющих форму понятия.

10) Всеобщей формой развития мышления является обучение и воспитание. Формирование и развитие теоретического мышления в системе обучения и воспитания возможно, если они строятся как совместная деятельность детей и взрослых [79, с. 41-42].

В.В. Давыдов исходил из «неклассического» подхода к пониманию психики и мышления. Его в большей степени интересовало не то, каково индивидуальное мышление, а то, каким оно может, а значит и должно быть, каковы условия, при которых оно достигает наивысшего уровня, который возможен для данной стадии развития человеческого рода. Мышление ученый определял не как особую субстанцию, а как такое же свойство, такой же способ существования тела, как и его протяженность. Специфичность способа действия мыслящего тела заключается в универсальности. Эту идею ученый считал основополагающей [79, с. 41-42].

По В.В. Давыдову, в ходе эволюции человечество создало особый идеальный план своей жизнедеятельности, которого нет у животных. В понимании идеального он исходил из концепции, созданной Э.В. Ильенковым. Идеальное существует в многообразных формах общественного сознания и воли человека. Мир идеального – это коллективно создаваемый людьми мир духовной культуры, внутри себя организованный и расчлененный мир исторически складывающихся и социально зафиксированных всеобщих представлений людей о «реальном мире». Человек, оперируя словесными и вещественными знаками, преобразует идеальные образы, не изменяя до поры до времени самих вещей. «Изменение проекта вещи, опирающееся на опыт ее практических преобразований,

порождает тот вид субъективной деятельности человека, который принято называть мышлением». Благодаря знаково-символическому опосредствованию своего мышления, человек способен решать задачи, недоступные животным. Поэтому он определил мышление как особое свойство животных и человека и выделил специфику человеческого мышления.

В качестве единицы мышления В.В. Давыдов рассматривал мыслительный акт – поиск решения в проблемной ситуации [79, с. 43]. Общая структура мыслительного акта состоит:

- 1) в определении необходимости перевода исходных данных в понятийную модель;
- 2) в определении адекватных средств моделирования;
- 3) в построении самой модели
- 4) во включении развитых видов и средств мыслительной деятельности для определения конкретных особенностей объекта по выделенному через понятийную модель новому его качеству.

Мышление у ребенка начинает формироваться на этапе предметно-манипулятивной деятельности с возникновением обобщенных представлений, опосредующих его ориентировку [79, с. 44]. При выполнении предметных действий ребенок начинает различать их структурные компоненты: общий смысл, цели, средства, операции. У него возникает наглядно-действенное мышление. Речи еще нет или она выполняет только функцию средства общения, а опосредованное мышление уже есть.

Наглядно-действенное мышление служит генетической основой для мышления в развитии теоретических понятий. Процесс развития мышления связан с переходом от низших к более высоким его формам.

Как последователь Л.С. Выготского, В.В. Давыдов связывал развитие индивидуального мышления с присвоением человеком общественно выработанных его способов, то есть с интериоризацией. Источником развития мышления в его теории выступает культура, которая является главным источником развития. Однако она выступает в этой функции только тогда, когда индивид выпол-

няет деятельность, направленную на присвоение общественных способностей, опредмеченных в виде элементарных орудий, предметов обихода, языка, произведений искусства. Культура становится реальным источником развития только в деятельности. Деятельность – движущая сила развития [65, с. 41-51].

### **1.3.5. Психолого-педагогические основы системы В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина**

В начале 30-ых годов XX века Л.С. Выготский обосновал возможность и целесообразность образования, ориентированного на развитие ребенка, как на основную непосредственную цель. Усвоение знаний (знаний, умений, навыков) Л.С. Выготский рассматривал как средство развития. Данная идея развивающего обучения была предпринята Л.В. Занковым, который в 50-е–60-е годы разработал систему развивающего обучения наиболее полно.

В 60-ых годах В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин, анализируя учебную деятельность школьников, видели ее своеобразность и сущность не в усвоении знаний, умений и навыков, а в самоизменении самого себя, как субъекта. Продолжая идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин рассматривает каждый возраст на основе следующих критериев:

- социальная ситуация развития – система отношений, в которую ребенок вступает в обществе;
- основной или ведущий тип деятельности в этот период;
- основные новообразования развития, причем новые достижения в развитии ведут к неизбежности изменения и социальной ситуации, к кризису;
- кризис – переломные точки в детском возрасте, отделяющие один возраст от другого.

В конце 80-х годов XX столетия организуется интенсивная работа по практической реализации этой концепции. Развивающее обучение из научного проекта превращается в реальную действительность.

Цель развивающей системы В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина – обеспечить каждому ученику условия для развития как самоизменяющегося субъекта уче-

ния. Быть таким субъектом, значит иметь потребность в самоизменении и быть способным удовлетворять ее посредством учения, то есть хотеть, любить и уметь учиться [45].

Важнейшим условием достижения конечной цели развивающего обучения, авторы рассматривают координальные изменения его содержания, основу которого составляет система научных понятий, определяющая принципы построения тех действий, способами, осуществления которых предстоит овладеть ученику [165, 164].

В системе В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина ученик осуществляет поиск, производя действия, которые осуществляет ученый в процессе исследования. Именно поисковая активность обеспечивает возможность усвоения той системы понятий, которое позволяет ученику стать реальным субъектом. Стиль отношений между учеником и педагогом субъект-субъектный, то есть ученики сталкиваются с учебно-исследовательской задачей, требующей от них поиска, способов осуществления того или иного действия [163].

В развивающей системе учащиеся включаются в коммуникативные формы деятельности на основе делового общения. Обучение, опираясь на развитие, становится не только источником знаний, но и важной формой освоения ценности человеческой культуры, формы развития личности. Таким образом, развивающее обучение В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина – целостная система, направленная не только на развитие ребенка, но и развитие учителя.

### **1.3.6. Дидактическая система Л.В. Занкова**

Дидактическая система Л.В. Занкова одна из основных систем развивающего обучения, прошла проверку в массовом эксперименте, что определяет ее научную, практическую надежность.

Особенности указанной экспериментальной системы обуславливают иной тип обучения по сравнению с применяемым – традиционным обучением. Он строится на основе учета внутренних закономерностей ребенка и внимания к его внутреннему миру, индивидуальностей, которые в каждый момент прояв-

ляются как результат сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов. Данная система основана на трех уровнях: психологическом, дидактическом, педагогическом, тем самым обеспечивая единство воспитания, обучения и развития.

Под общим развитием личности понимается развитие ума, воли, чувств, то есть фундаментальных сторон психики, составляющих ее основу. Развитие ума проявляется не только в усвоении, но и переработки знаний, в которых участвуют различные виды умственной деятельности – логическое мышление, наблюдательность, различные виды памяти, воображения. Развитие ума связано с развитием воли – умение поставить перед собой цель, умение демобилизовать свои внутренние ресурсы для ее достижения.

В основе системы Л.В. Занкова лежат положения Л.С. Выготского, который ввел понятие о двух уровнях развития ребенка [34]:

1) уровень актуального развития – находит свое выражение в самостоятельном решении ребенком интеллектуальных задач;

2) уровень «зоны ближайшего развития», который характеризуется состоянием становления тех процессов, которые только еще созревают. Данный уровень обнаруживается в решении тех задач, с которыми ребенок не может справиться самостоятельно, но оказывается в состоянии решить их с помощью взрослых, коллективной деятельности.

Обучение, опирающееся не столько на созревшие функции, сколько на те, которые еще созревают, двигает вперед и развитие личности. Цель дидактической системы Л.В. Занкова – обеспечить общее развитие каждому ребенку.

В изучении хода «общего развития» пишет Л.В. Занков, мы исходим из представления целостности развития. Подходя к личности школьника с точки зрения «общего развития», не может быть эталона, к которому надо подтягивать других. Слабо решающий задачи по математике ученик, может обладать исключительным вкусом художественной деятельности, блестяще успевающий по математике может быть абсолютной неумейкой в практическом плане.

При обучении, направленным на общее развитие речь идет о предоставлении простора индивидуальности каждого, но не о подтягивании одного до уровня другого.

Общепринятыми дидактическими принципами системы Л.В. Занкова являются [138]:

- принцип обучения на более высоком уровне;
- ведущая роль теоретических знаний; принцип изучения материала юлее быстрым темпом;
- принцип осознания; принцип работы над развитием всех учащихся.

Методические свойства дидактической системы Л.В. Занкова [138]:

- многогранность – методическое свойство, заключающееся в том, что используются свойственные учебному материалу разнообразные функции; он служит не только усвоению знаний, умений, навыков, но и во влечению в сферу учения – реальной, разносторонней деятельности школьника: эмоциональной, интеллектуальной, волевой, эстетической, то есть многогранность проявляется в содержании богатства и многообразии деятельности учащихся;

- процессуальность – это методическое свойство представляет собой беспрерывное, взаимосвязанное движение, изменение каждого познаваемого элемента, по мере овладения и осознания целого. В процессе усвоения новых знаний, знания, усвоенные ранее не остаются на том же уровне, они вступают в широкие системы связи, прогрессируют;

- коллизии – методическое свойство, из которого следует, что нужно использовать противоречия, возникающие при столкновении старого и нового знания, что служит более глубокому усвоению и развитию мышления;

- вариативность – проявляется от конкретных условий, от индивидуальных особенностей школьников, в соответствии с этим учетом, учебный материал варьируется по степени трудности;

- самостоятельный поиск – позволяет решать задачи общего развития. Ученики, наблюдая, сравнивая, классифицируя, анализируя, устанавливая закономерности, делают открытие на уроках.

Дидактическая система Л.В. Занкова предполагает идти от учеников, что означает для учителя подхватить нужную мысль, организовать коллективный поиск в процессе учебной деятельности.

### **Вопросы для самопроверки и размышления**

1. Какие виды учебных действий выделяются в структуре учебной деятельности, как они взаимосвязаны?

2. Какая из мотивационных ориентаций отражает большую устойчивость мотивации к учебной деятельности?

3. Какие потребности лежат в основе мотивов учения, встречающихся в современной учебной деятельности?

4. Как связаны между собой содержание учебного предмета, программа, метод обучения и тип мышления ученика?

5. В чем заключается преимущество развивающего обучения по сравнению с традиционным обучением?

6. Каковы общие принципы теорий развития личности связанные с дидактическими концепциями обучения?

7. В чем принципиальное отличие психологической концепции поэтапного планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина от всех других концепций учения?

8. Как учитывать в обучении и воспитании «противоречивое единство» в развитии мотивационно-потребностной сферы и интеллектуально-познавательных сил ребенка, его операционно-технических возможностей?

Подготовьте ответы отдельно для каждого возрастного периода.

9. Какая из приведенных точек зрения на ваш взгляд является верной, обоснуйте почему:

а) психологическое развитие идет по своим законам, а обучение, как формирование социального опыта, должно опираться на достигнутый уровень развития, т.е. следовать за процессом развития (Ж. Пиаже);

б) психологическое развитие при всей его кажущейся объективности и бытующей стихийности, т.е. слабой управляемости, тем не менее, подвластно управлению через правильно поставленное обучение, т.е. обучение должно идти впереди развития, вести его за собой, быть развивающим обучением (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.);

в) обучение – это и есть развитие, т.е. развитие и обучение тождественны (Э. Торндайк).

### **Дополнительная литература**

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

2. Буткин Г.А., Володарская И.А. Талызина Н.Ф. Усвоение научных понятий в школе. – М., 1999. – 111 с.

3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1991. – 207 с.

4. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации. – М., 1986. – 207 с.

5. Глассер У. Школы без неудачников. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.

6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

7. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения. В 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

8. Обухова Л.В. Концепция Ж. Пиаже: за и против. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 191 с.

9. Педагогика. Педагогические теории, схемы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 512 с.

10. Смыслообразующее обучение / С.В. Титова, Е.Ю. Фисенко, Я.В. Брычкова; ред. С.В. Титова. – СПб.: Питер, 2006. – 396 с.

11. Щербланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Издатель-

ство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.

12. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

## Глава 2. Педагогическая психология воспитания

### 2.1. Содержание воспитательного процесса

Воспитание – социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду [145].

В широком смысле, воспитание – воздействие на личность общества в целом. Воспитание в узком смысле – целенаправленная деятельность, призванная сформировывать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи, например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности. Таким образом, воспитание – это целенаправленное формирование личности на основе формирования: определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; мировоззрения; поведения. Выделяют воспитание умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое.

Целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности становится основной целью современного воспитания.

Педагогические закономерности воспитания – это адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах. П.И. Пидкасистый выделяет следующие закономерности воспитания:

- воспитание ребенка как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей;

- содержание деятельности детей в процессе их воспитания определяется на каждый данный момент развития актуальными потребностями ребенка. Если

не учитывать возрастные изменения потребностей ребенка, то процесс воспитания затрудняется и нарушается;

- соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога к совместной деятельности: на начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает и на заключительном этапе ребенок все делает сам под контролем педагога;

- только в условиях любви и защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается. Поэтому воспитание должно включать демонстрацию любви, умение понять, помочь ребенку;

- организуемая деятельность должна сопровождаться или венчаться ситуацией успеха, которую должен переживать каждый ребенок. Положительное подкрепление – самое общее условие создания ситуации успеха;

- воспитание должно носить скрытый характер, дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравоучений, не должны постоянно осознавать свою подверженность педагогическим влияниям [145, с. 335].

Под содержанием процесса воспитания понимают систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами. Главная цель воспитания – формирование всесторонне и гармонически развитой личности. В основе современной идеологии воспитания лежат следующие идеи:

1. Реализм целей воспитания. Реальная цель сегодня – разностороннее развитие человека, опирающееся на его способности и дарования. Средство достижения этой цели – освоение человеком базовых основ культуры. Базовая культура личности – это культура жизненного самоопределения: экономическая культура и культура труда; политическая, демократическая и правовая; нравственная и экологическая, художественная и физическая; культура семейных отношений.

2. Совместная деятельность детей и взрослых. Поиск совместно с детьми нравственных образцов, лучших образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, норм и законов жизни составляют содержание работы воспитателя, обеспечивая активную личную позицию школьника в воспитательном процессе.

3. Самоопределение. Развивающее воспитание предполагает формирование целостной личности – человека с твердыми убеждениями, демократическими взглядами и жизненной позицией. Важнейший элемент содержания воспитания – культура жизненного самоопределения человека. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья.

4. Личностная направленность воспитания. В центре всей воспитательной работы школы должны стоять не программы, не мероприятия, не формы и методы, а сам ребенок, подросток, юноша – высшая цель, смысл нашей педагогической заботы. Надо развивать их индивидуальные склонности и интересы, своеобразие характеров, чувство собственного достоинства.

5. Добровольность. Без собственной воли воспитанника не могут быть воплощены сущностные идеи воспитания. Воспитательный процесс, если он организован как принудительный, ведет к деградации нравственности как ребенка, так и учителя.

6. Коллективная направленность. В содержании воспитательной работы предстоит преодолеть отношение к коллективу как к сугубо дисциплинарному средству, способному лишь подавлять личность, а не возвышать ее духовные, нравственные силы.

Хорошо организованное воспитание ставит целью подготовить человека к трем главным ролям в жизни – гражданина, работника, семьянина [116, с. 27-29], придерживаясь определенных принципов.

Принципы воспитания – общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах [138, с. 260-261]; это общие исходные положения, в которых выражены основные тре-

бования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Они отражают специфику процесса воспитания [116, с. 40-53].

Виды воспитания классифицируются по принципу содержательного многообразия воспитательных целей и способов их достижения. По институциональному признаку выделяют семейное, внешкольное, религиозное, воспитание по месту жительства, воспитание в детских, юношеских организациях и в специализированных образовательных учреждениях.

Семейное воспитание – это организация жизнедеятельности ребенка в условиях семьи. Семейное воспитание продуктивно, если оно осуществляется в атмосфере любви, взаимного уважения и понимания. Значительную роль в этом играет профессиональная самореализация и материальное благополучие родителей.

Школьное воспитание – это организация учебной деятельности и жизни детей в условиях школы, а также внеучебная воспитательная работа. В данных условиях важное значение имеет личность учителя и позитивный характер общения с учениками, образовательно-воспитательная и психологическая атмосфера занятий и отдыха.

Внешкольное воспитание предполагает, что решение задач воспитания осуществляется внешкольными образовательно-воспитательными учреждениями, организациями и обществами. К ним относят центры развития, дома творчества...

Конфессиональное воспитание реализуется посредством религиозных традиций и обрядов, приобщение к системе религиозных ценностей и конфессиональной культуре.

Воспитание по месту жительства – это организация общественно полезной деятельности детей и молодежи в микрорайоне проживания.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание.

Авторитарное воспитание – тип воспитания, в рамках которого определенная идеология принимается в качестве единственной истины во взаимоотноше-

ниях между людьми. В этом случае воспитание осуществляется как оперирование природой человека и манипулирование его действиями. Принуждение является основным путем передачи социального опыта новому поколению. В деятельности воспитателя доминирует догма всеобщей опеки, безошибочности, всезнайства.

Авторитарный стиль характеризуется высокой централизацией руководства, доминированием единоначалия. В этом случае педагог единолично принимает и отменяет решения, большинство вопросов в отношении проблем обучения и воспитания решает сам. Авторитарный педагог всегда очень строго контролирует деятельность и поведение воспитанников, требователен к четкости выполнения его указаний. Инициативы воспитанников не поощряется или поощряется в строго определенных пределах.

Демократический стиль воспитания характеризуется определенным распределением полномочий между педагогом и воспитанником в отношении проблем его обучения, досуга, интересов. Педагог старается принимать решения, советуясь с воспитанником, и предоставляет ему возможность высказывать свое мнение, отношение, делать самостоятельный выбор. Часто такой педагог обращается к воспитаннику с просьбами, рекомендациями, советом, реже – приказывает. Педагог требователен, но одновременно справедлив. Демократическое взаимодействие – это такой тип взаимодействия людей, когда ни у одной из двух договаривающихся сторон нет возможности заставить другую что-либо делать.

Либеральный стиль (невмешательство) воспитания характеризуется отсутствием активного участия педагога в управлении процессом обучения и воспитания. Многие, даже важные дела и проблемы фактически могут решаться без его активного участия и руководства. Такой педагог постоянно ожидает указаний «сверху», являясь фактически передаточным звеном между взрослыми и детьми, руководителем и подчиненными. Для выполнения какой-либо работы ему нередко приходится уговаривать своих воспитанников. В целом такой пе-

дагог отличается низкой требовательностью и слабой ответственностью за результаты воспитания.

Попустительский стиль воспитания характеризуется своего рода равнодушием со стороны педагога в отношении развития, динамики учебных достижений или уровня воспитанности своих воспитанников. Такой педагог ориентируется на удовлетворение любых интересов детей, не задумываясь над возможными последствиями их поступков, не ставя перспектив личностного развития. Главный принцип в деятельности и поведении такого педагога – не препятствовать любым действиям ребенка и удовлетворять его любые желания и потребности, возможно, даже в ущерб своим интересам. На практике ни один из приведенных стилей у педагога не может проявляться в чистом виде. Поэтому для анализа практики воспитателя чаще применяются так называемые смешанные стили: авторитарно-демократический, либерально-демократический [125].

В процессе теоретического обоснования и объяснения природы воспитания выделяют три основные парадигмы. Парадигма социального воспитания (П. Бурдье, Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Фурастье) ориентируется на приоритет социума в воспитании человека. Его сторонники предлагают корректировать наследственность с помощью формирования соответствующего социокультурного мира воспитуемого. Сторонники второй, биопсихологической парадигмы (Р. Галь, А. Медичи, Г. Миаларе, К. Роджерс, А. Фабр) признают важность взаимодействия человека с социокультурным миром и одновременно отстаивают независимость индивида от влияний последнего. Третья парадигма акцентирует внимание на диалектической взаимосвязи социальной и биологической, психологической и наследственной составляющих в процессе воспитания (З.И. Васильева, Л.И. Новикова, А.С. Макаренко, В. А. Сухомлинский) [125].

## **2.2. Методы и формы воспитательного воздействия**

Форма воспитания – это внешнее выражение процесса воспитания. Содержание и форма неразрывно взаимосвязаны между собой – изменение содержания влечет за собой изменение формы и наоборот. Содержание формируется,

форма наполняется содержанием, следовательно, ведущая роль принадлежит содержанию.

Первым критерием для анализа воспитания может быть количественный. По количеству охватываемых процессом воспитания людей формы воспитания делятся на индивидуальные, микрогрупповые, групповые, массовые. Число воспитанников в группе колеблется от 5-7 до 25-40, а при массовых формах верхний предел числа не ограничен.

Эффективность воспитательного процесса зависит от формы его организации. При увеличении числа воспитанников качество воспитания снижается. Сравнение эффективности различных форм заставляет отдать предпочтение индивидуальным и микрогрупповым формам воспитания. Их преимущество – возможность очень быстро и прицельно пересматривать формы организации воспитания, оперативно изменять педагогическую тактику при изменении условий. Однако высокая экономическая стоимость индивидуального и микрогруппового воспитания – серьезное препятствие на пути его широкого распространения.

Большинство современных воспитательных систем перешло к использованию групповых форм воспитания, отличающихся достаточной эффективностью и относительно низкой экономической стоимостью педагогических услуг [116, с. 60-61].

В педагогической литературе можно найти описание большого количества методов, позволяющих достигать практически любые цели. Классификация методов – это выстроенная по определенному признаку система методов. В современной педагогике известны десятки классификаций, одни из которых больше пригодны для решения практических задач, а другие представляют лишь теоретический интерес.

По характеру методы воспитания делятся на убеждение, упражнение, поощрение и наказание (Н.И. Болдарев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев и др.). В данном случае общий признак «характер метода» включает в себя направленность, применимость, особенность и некоторые другие стороны методов. К

этой классификации тесно примыкает другая система общих методов воспитания, трактующая характер методов более обобщенно (Т.А. Ильина, И.Т. Огородникова). Она включает в себя методы убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения школьников. В классификации И.С. Марьенко названы такие группы методов воспитания, как объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуативные, методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, руководства, самовоспитания.

В настоящее время наиболее объективной и удобной представляется классификация методов воспитания на основе направленности – интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания (Г.И. Щукина). В соответствии с этой характеристикой выделяются три группы методов воспитания:

Методы формирования сознания личности (рассказ, объяснение, разъяснение, лекции, этическая беседа, увещевание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример).

Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, поручение, воспитывающие ситуации).

Методы стимулирования поведения и деятельности (соревнование, поощрение, наказание) [116, с. 103-104].

Метод воспитания является одним из инструментов не только воздействия на человека, но и взаимодействия. П.И. Пидкасистый предлагает другую группировку методов воспитания:

- формирующие мировоззрение воспитанников и осуществляющие обмен информацией;
- организующие деятельность воспитанников и стимулирующие ее мотивы;
- оказывающие помощь воспитанникам и осуществляющие оценку их поступков.

Приучение как метод воспитания предполагает культивированное у воспитанника способности к организованным действиям и разумному поведению как условию становления основ нравственности и устойчивых форм поведения [116]. Приучение предполагает демонстрацию воспитателем образца или процесса правильного выполнения действий. Приучение достигается через систему упражнений. Возможности метода состоят в следующем: он помогает усваивать важные умения и действия как устойчивые основы поведения человека. Данный метод способствует самоорганизации воспитанника и проникает во все стороны жизни.

Пример как метод воспитания заключен в убедительном образце для подражания. Пример связан с наглядным представлением и конкретизацией идеала человека. Он представляет собой дальнюю перспективу стремлений воспитанника быть похожим на идеальный образ или преодолеть в себе те негативные особенности, которые в чем-то родственны негативному образцу. В процессе воспитания ребенка сила как положительного, так и отрицательного примеров одинаково двойственна.

Поощрение как метод воспитания направлен на эмоциональное утверждение успешно производимых действий и нравственных поступков человека и стимулирование к новым. Виды поощрения могут быть самыми разнообразными: одобрение, похвала, благодарность, награда, ответственное поручение, поцелуй близкого, моральная поддержка в трудной ситуации, проявление доверия и восхищения, заботы и внимания, прощение за проступок.

Наказание как метод воспитания ориентирован на сдерживание негативных действий человека и тормозящее влияние в подобных ситуациях. Виды наказаний: замечание, выговор, общественное порицание, отстранение от важного дела, моральное исключение из общественной повседневной жизни, сердитый взгляд воспитателя, возмущение, упрек, ироническая шутка.

Методические приемы – это конкретное проявление определенного метода воспитания на практике. Они определяют своеобразие используемых методов и подчеркивают индивидуальный стиль работы воспитателя.

Формы воспитания – это варианты организации конкретного воспитательного акта или их системы.

Средства воспитания являются «инструментарием» материальной и духовной культуры, который используется для решения воспитательных задач. К ним относятся:

- знаковые символы;
- материальные средства;
- способы коммуникаций;
- мир жизнедеятельности воспитанника;
- коллектив и социальная группа как организующие условия воспитания;
- технические средства;
- культурные ценности.

В методологии науки процедуру использования комплекса методов и приемов по достижению воспитательной цели принято называть методикой, а систему методов, приемов и средств, применяемую в соответствии с конкретной логикой достижения целей и принципами действия воспитателя, как технологию.

### **2.3. Педагогические принципы воспитания**

В педагогической психологии выделяют следующие ключевые принципы воспитания:

- ориентация на ценностные отношения – постоянство профессионального внимания педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям и ценностным основам жизни – добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступает философская и психологическая подготовка педагога;

- принцип субъектности – педагог максимально содействует развитию способностей ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия, производить осмыс-

ленный выбор своих решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, предполагает совместное с ребенком принятие решения;

- принятие ребенка как данность, признание за ребенком права на существование его таким, как он есть, уважение его истории жизни, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости его от успехов, развития, положения способностей, уважения его к личности [138, с. 260-261].

Требования, предъявляемые к принципам:

1. Обязательность. Принципы воспитания – требуют обязательного и полного воплощения в практику.

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

3. Равнозначность. Принципы как общие фундаментальные положения равнозначны, среди них не главных и второстепенных.

Принципы, на которые опирается воспитательный процесс, составляют единую систему. Современная отечественная система воспитания руководствуется следующими принципами, которые рассмотрим более подробно: общественная направленность воспитания; связь воспитания с жизнью, трудом; опора на положительное в воспитании; гуманизация воспитания; личностный подход; единство воспитательных воздействий [116].

1. Общественная направленность воспитания. Этот принцип требует подчинения всей деятельности педагога задачам воспитания подрастающего поколения в соответствии с государственной стратегией воспитания и направляет деятельность воспитателей на формирование социально необходимого типа личности. Реализуя принцип общественной направленности воспитания, важно добиться практически-мотивированного взаимодействия с воспитанниками. Воспитание осуществляется, прежде всего, в процессе полезной деятельности, где складываются отношения между воспитанниками, накапливается ценный опыт

поведения и общения. Чтобы деятельность, к которой привлекаются воспитанники, имела воспитывающее значение, необходимо формировать у них общественно ценные мотивы деятельности. Если они высоконравственны, общественно значимы, то и деятельность, в процессе которой поступки совершаются, будет иметь большой воспитательный эффект.

В процессе выработки социальных качеств необходимо сочетать организацию разнообразной общественно полезной деятельности с целенаправленным формированием сознания воспитанников посредством слова, нравственного просвещения. Словесное воздействие обязательно должно подкрепляться полезными практическими делами, положительным социальным опытом в общении и совместной деятельности с другими людьми. Один из эффективных путей реализации принципа – введение специальных школьных предметов и наполнение соответствующим содержанием других школьных дисциплин.

2. Принцип связи воспитания с жизнью. Один из основополагающих принципов в большинстве воспитательных систем. Он требует от воспитателей активной деятельности в двух главных направлениях: первое, широкого и оперативного ознакомления воспитанников с общественной и трудовой жизнью людей, происходящими в ней переменами; другое, привлечение воспитанников к реальным жизненным отношениям, различным видам общественно полезной деятельности.

Чем меньше возраст детей, тем больше возможностей формировать его социальные чувства и стойкие привычки поведения; пластичность его нервной системы позволяет достигать высоких результатов при решении всех воспитательных задач. Правильная реализация принципа связи воспитания с жизнью требует от педагога умения обеспечить: понимание учащимися роли труда в жизни общества и каждого человека; уважение к людям труда, создающим материальные и духовные ценности; развитие способности много и успешно трудиться, желание добросовестно и творчески работать на пользу общества и свою пользу; понимание общих основ современного производства; сочетание личных и общественных интересов в трудовой деятельности; бережное отношение к

общественному достоянию и природным богатствам; нетерпимое отношение к проявлениям бесхозяйственности, безответственности, нарушениям трудовой дисциплины.

3. Опора на положительное. Педагоги обязаны выявлять положительное в человеке и, опираясь на хорошее, развивать другие, недостаточно сформированные или отрицательно сориентированные качества, доводя их до необходимого уровня и гармонического сочетания. Философская основа этого принципа – известное философское положение о «противоречивости» человеческой природы. В человеке положительные качества могут легко уживаться и мирно сосуществовать с отрицательными. Сплошь «отрицательных», как и стопроцентно «положительных», людей не бывает. Добиваться, чтобы в человеке стало больше положительного и меньше отрицательного – задача воспитания, направленного на облагораживание личности.

Акцентирование внимания только на промахах и недостатках в поведении школьников приводит не только к потере интереса и мотивации в учебной деятельности, к негативному отношению к педагогу, но и к снижению самооценки, что немаловажно для развития самосознания личности. Педагогически всегда выгоднее опираться на положительные интересы воспитанников. Опора на положительное имеет еще один аспект, который можно обозначить как создание положительного воспитательного фона. Сюда относится и жизнедеятельность воспитанников, и стиль воспитательных отношений, и даже «дух» учебно-воспитательных заведений. Воспитанники, которым часто напоминают об их недостатках, начинают терять веру в себя, свои силы и возможности.

4. Гуманизация воспитания. К принципу опора на положительное тесно примыкает, почти сливаясь с ним, еще один важный принцип – гуманизации, который требует:

- 1) гуманного отношения к личности воспитанника;
- 2) уважения его прав и свобод;
- 3) предъявление воспитаннику посильных и разумно сформированных требований;

4) уважение к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования;

5) уважение права человека быть самим собой;

6) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания;

7) ненасильственного формирования требуемых качеств;

8) отказа от телесных и других унижающих честь и достоинство личности наказаний;

9) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям.

5. Личностный подход. Личностный подход понимается как опора на личностные качества. Они выражают направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Принцип личностного подхода в воспитании подразумевает, чтобы воспитатель:

- постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды, вкусы, привычки своих воспитанников;

- умел диагностировать и знал реальный уровень сформированности таких важных личностных качеств, как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, труду, ценностные ориентации, жизненные планы и другие;

- постоянно привлекал каждого воспитанника к посильной для него и все усложняющейся по трудности воспитательной деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие личности;

- своевременно выявлял и устранял причины, которые могут помешать достижению цели;

- максимально опирался на собственную активность личности;

- сочетал воспитание с самовоспитанием личности, помогал в выборе целей, методов, форм самовоспитания;

- развивал самостоятельность, инициативу, самодеятельность воспитанников.

При личностном подходе учет возрастных и индивидуальных особенностей приобретает новую направленность. Диагностируются потенциальные возможности, ближайшие перспективы. В числе индивидуальных особенностей, на которые надо опираться воспитателю, чаще других выделяют особенности восприятия, мышления, памяти, речи, характера, темперамента, воли.

б. Единство воспитательных воздействий. Этот принцип, называемый также принципом координации усилий школы, семьи и общественности или, в другом варианте, принципом совместной деятельности учителей, общественных организаций и семьи по воспитанию подрастающих поколений, требует, чтобы все лица, организации, общественные институты, причастные к воспитанию, действовали сообща, предъявляли воспитанникам согласованные требования.

Правила реализации принципа помогают воспитателям охватить все стороны воспитательного воздействия [116, с. 40-53]. Так, личность воспитанника формируется под влиянием семьи, товарищей, окружающих взрослых людей, общественных организаций, ученического коллектива. Очень важно, чтобы требования, исходящие от них были едиными и не противоречили одно другому. Во-вторых, огромная роль в формировании личности принадлежит именно семье. Интимность отношений, индивидуальность воздействий, неповторимость подходов к воспитанию в сочетании с глубоким учетом особенностей детей, которых родители знают значительно лучше воспитателей, никакими другими педагогическими воздействиями заменить нельзя. Отсюда требование поддерживать и укреплять связь с семьей, опираться на нее при решении всех воспитательных задач, тщательно согласовывать воспитательные действия.

В-третьих, воспитатель должен быть воспитан сам. У педагогов и родителей нет иного пути, как культивировать у себя те качества, которые они хотели бы привить своим детям. Устранять недоразумения между педагогом и семьей следует, опираясь не на то, что разобщает, а на то, что соединяет все воспитательные усилия. Практическая реализация этого принципа требует создания единой системы воспитания как на занятиях, так и во внеурочное время.

Кроме того, в воспитательной работе следует опираться на приобретенные ранее положительные качества, нормы поведения. Постепенно и нормы, и средства педагогического воздействия должны усложняться. Наконец, способ достижения единства воспитательных воздействий – это координация усилий причастных к воспитанию людей, служб, социальных институтов.

## **2.4. Теории воспитания**

Имеется значительное разнообразие теорий и подходов к воспитанию. Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогией. Вторую группу концепция составляет гуманистическая школа. В период средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания. Одним из ярких представителей этой теории был немецкий педагог И.Ф. Гербарт, который сводил воспитание к управлению детьми. Цель этого управления – подавление дикой резвости ребенка; управление ребенком определяет его поведение в данный момент, поддерживает внешний порядок. Приемами управления Гербарт считал угрозу, надзор над детьми, приказания и запреты.

Разработчики технократической авторитарной педагогики исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека – исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей (Скиннер – создатель технократической педагогики). Эти роли таковы: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Воспитание стоит строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием. В данном подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. В основе технократической

педагогике лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении. В модификационной методике предполагается выработка желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкреплений»: подкрепления или порицания в различных формах. В модификационной методике нет ничего негативного для личности, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития [145, с. 340]. Как выражение протеста против авторитарного воспитания возникает теория свободного воспитания, выдвинутая Ж. Ж. Руссо. Он и его последователи призывали уважать в ребенке растущего человека, не стеснять, стимулировать естественное развитие ребенка» [138, с. 260-261].

Модель воспитания гуманистической педагогики, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50-60-е годы XX столетия в США в трудах ученых А. Маслоу и К. Роджерса. Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как у бихевиористов, а врожденным стремлением человека к актуализации – развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Это состояние по К. Роджерсу называется «полноценно функционирующий человек». Задача психотерапевта и педагога – возбудить собственные силы человека по решению собственных проблем. Не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту. Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний, фактов, теорий, а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения. Задача школы и воспитания – дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.

Учение, в котором заинтересован ученик, где есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его Я-концепции, К. Роджерс

назвал «значимым для человека учением». Он определил условия такого обучения:

Ученики решают в процессе учения проблемы, интересующие и значимые для них.

Педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, то есть проявляет себя таким человеком, какой он есть, выражая себя свободно.

Педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, какой он есть.

Педагог проявляет эмпатию к ученику. Способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.

Педагог играет роль помощника и стимулятора значимого учения, должен создать психологический комфорт и свободу ученика, то есть учение должно быть центрировано на ученике, а не на учебном предмете.

Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Для родителей и педагогов ученые гуманистической школы предлагают такие приемы в общении с ребенком, как, Я-высказывание, активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз, физический контакт и др. [145, с. 340].

Гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса. В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах, характеризующих уровень гармонии ее самости и социумности. Именно достижение этой гармонии является стратегическим направлением гуманистического воспитания. Самость характеризует глубину индивидуальности личности. Она обуславливает развитие личности от элементарных моментов ее жизнедеятельности до сложных психических состояний, которые осуществляются с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации. Социумность отражает внешний план развития, и прежде всего со-

циальный. Она имеет такие параметры, как широта и высота восхождения личности к социальным ценностям, нормам, обычаям, степень ориентации в них и уровень приобретенных на их основе личностных качеств. Социумность достигается с помощью адаптации, самоутверждения, коррекции и реабилитации и проявляется в самореализации личности.

Гармония самости и социумности характеризует личность с позиции целостности и всесторонности представлений о ее «Я», которое развивается и реализуется во взаимосвязи с внешним природным и социальным миром [138, с. 260-261]. Следовательно, основная специфика гуманистического воспитания – создание условий для развития саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом.

## **2.5. Модель гуманитарной педагогики**

Принципы гуманистического воспитания – это концентрированное, инструментальное выражение тех положений, которые имеют всеобщее значение, действуют в любых педагогических ситуациях и при любых условиях организации образования [138, с. 268-270].

Среди гуманистических тенденций функционирования и развития воспитания в целостном гуманистическом процессе необходимо выделить главную – ориентацию на развитие личности. Ведущий принцип в гуманистическом воспитании – принцип непрерывного общего и профессионального развития личности. Гуманизация образования рассматривается как фактор гармоничного развития личности. Таким воспитанием становится в том случае, если, согласно Л.С. Выготскому, ориентировано на «зону ближайшего развития». Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня освоения базовой гуманитарной культуры. Этой закономерностью обусловлен культурологический подход к отбору содержания образования. Он требует повышения статуса гуманитарных дисциплин, их обновления, выявления их духовности и общечеловеческих ценностей, учет культурно-исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой.

Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает ее к деятельности. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Деятельность личности является тем механизмом, который позволяет преобразовывать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития. Это обуславливает особую важность реализации деятельностного подхода как стратегии гуманизации технологий и воспитания. Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер, когда учащийся выступает субъектом обучения. Данная закономерность обуславливает единство реализации деятельностного и личностного подходов. Личностный подход требует отношения к учащемуся как к уникальному явлению независимо от его индивидуальных особенностей. Данный подход требует и того, чтобы сам воспитанник воспринял себя такой личностью и видел ее в каждом из окружающих людей. Личностный подход предполагает, что и педагоги, и учащиеся относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности для них, а не как к средству для достижения своих целей.

Личностный подход – это и персонализация педагогического взаимодействия, которая требует отказа от ролевых масок, адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций). Следующий принцип – полусубъектный. Данный принцип обусловлен тем, что только в условиях субъект-субъектных отношений, равноправного учебного сотрудничества и взаимодействия возможно гармоничное развитие личности.

В то же время саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности педагогического процесса. Данная закономерность составляет основу принципа индивидуально-творческого подхода. Он предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату. Это дает учащимся испытывать радость от осознания собственного роста и развития, от достиже-

ния собственных целей. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, выявления и развития ее творческих возможностей.

Гуманистическое воспитание тесно связано с реализацией принципа профессионально-этической взаимответственности. Он обусловлен закономерностью, согласно которой готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, соблюдение норм педагогической этики [138, с. 268-270].

## **2.6. Психологические принципы А.С. Макаренко воспитания личности в коллективе**

Одним из первых представителей отечественной педагогики, разработавшим теорию коллектива, был Антон Семенович Макаренко. Учение А.С. Макаренко содержит подробную технологию поэтапного формирования коллектива. Он сформулировал закон жизни коллектива: движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти; определил принципы развития коллектива (гласности, ответственной зависимости, перспективных линий, параллельного действия); вычленил стадии развития коллектива [116, с. 69-73]:

Становление коллектива (стадия первоначального сплочения). В это время коллектив выступает прежде всего, как цель воспитательных усилий педагога, стремящегося организационно оформленную группу превратить в коллектив, то есть такую социально-психологическую общность, где отношения учеников определяются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями. Организатор коллектива – педагог, от него исходят все требования. Первая стадия считается завершенной, когда в коллективе выделился и заработал актив, воспитанники сплотились на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

На второй стадии усиливается влияние актива. Теперь актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их к членам коллектива. Если активисты правильно понимают потребности коллектива, то они

становятся надежными помощниками педагога. Для второй стадии характерна стабилизация структуры коллектива. Коллектив в это время выступает как целостная система, в ней начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции. Он способен требовать от своих членов определенных норм поведения, при этом этот круг требований расширяется. Основная цель педагога на этой стадии – максимально использовать возможности коллектива для решения тех задач, ради которых этот коллектив создается. Развитие коллектива на этой стадии связано с преодолением противоречий: между коллективом и отдельными учениками, опережающими в своем развитии требования коллектива или, наоборот, отстающими от этих требований; между общительными и индивидуальными перспективами; между нормами поведения коллектива и нормами, стихийно складывающимися в классе; между отдельными группами учеников с различными ценностными ориентациями. Поэтому в развитии коллектива неизбежны скачки, остановки, движения вспять.

Третья стадия характеризует рассвет коллектива. Если коллектив доходит до этой стадии развития, то он формирует целостную, нравственную личность. На данной стадии коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов. Общий опыт, одинаковые оценки событий – основной признак и наиболее характерная черта коллектива на третьей стадии. Некоторые педагоги выделяют четвертую и последующие стадии движения. На этих стадиях каждый школьник благодаря прочно усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определенные требования, выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания.

Между стадиями нет четких границ – возможности для перехода к последующей стадии создаются в рамках предыдущей. Каждая последующая стадия в этом процессе не сменяет предыдущую, а как бы добавляется к ней. На всех стадиях развития коллектива возникают, крепнут и сплачивают коллектив большие и малые традиции. Традиции – это такие устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи, желания

воспитанников. Традиции помогают вырабатывать общие нормы поведения, развивают коллективные переживания, украшают жизнь. В традициях можно выделить большие и малые. Большие традиции – это яркие массовые события, подготовка и проведение которых воспитывают чувство гордости за свой коллектив, веру в его силы, уважение к общественному мнению. Малые, будничные, повседневные традиции скромнее по масштабам, но не менее важны по воспитательным воздействиям. Они учат поддерживать установленный порядок, вырабатывая устойчивые привычки поведения. Традиции меняются и обновляются.

Особенно важным педагог считал выбор цели. Практическую цель, которая способна увлечь и сплотить воспитанников, он называл перспективной. При этом он исходил из положения о том, что «истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость». В практике воспитательной работы А.С. Макаренко различал три вида перспектив: близкую, среднюю, далекую. Близкая перспектива выдвигается перед коллективом, находящимся на любой стадии развития. Близкой перспективой может быть, например, совместная воскресная прогулка, поход в цирк, интересная игра-соревнование. Основное требование к близкой перспективе заключается в том, что она должна опираться на личную заинтересованность. Высший уровень близкой перспективы – это перспектива радости коллективного труда.

Средняя перспектива, по мнению А.С. Макаренко, заключается в проекте коллективного события, несколько отодвинутого во времени. Для достижения этой перспективы нужно приложить усилия. Пример, подготовка к проведению соревнований, школьного праздника, литературного вечера. Среднюю перспективу наиболее целесообразно выдвигать тогда, когда в классе уже сформировался хороший работоспособный актив.

Далекая перспектива – это отодвинутая во времени, наиболее социально значимая и требующая значительных усилий для достижения цели. В такой перспективе обязательно сочетаются личные и общественные потребности. Пример, успешное окончание школы и последующего выбора профессии. Вос-

питание на далекой перспективе дает значительный эффект лишь тогда, когда главное место в коллективной деятельности занимает труд.

Система перспективных линий должна пронизывать коллектив. Выстроить ее нужно так, чтобы в любой момент времени коллектив имел перед собой яркую увлекательную цель, жил ею, прилагал усилия для ее осуществления. Развитие коллектива и каждого его члена в этих условиях существенно ускоряется, а воспитательный процесс протекает естественно. Выбирать перспективы надо с таким расчетом, чтобы работа закончилась с реальным успехом. Непрерывная смена перспектив, постановка новых и все более трудных задач – обязательное условие прогрессивного движения коллектива.

Лучшие результаты воздействия дает воздействие через окружающих его школьников. Это учитывал А.С. Макаренко, выдвигая принцип параллельного действия. В его основе – требование воздействовать на школьника не непосредственно, а опосредованно, через первичный коллектив. Каждый член коллектива оказывается под «параллельным» воздействием по крайней мере трех сил – воспитателя, актива и всего коллектива. Воздействие на личность осуществляется как непосредственно воспитателем, так и опосредованно через актив и коллектив. При повышении уровня сформированности коллектива непосредственное воздействие воспитателя на каждого отдельного воспитанника ослабевает, а воздействие на него коллектива усиливается. Большое значение педагог придавал и стилю внутриколлективных отношений.

Отличительным признаком сформированного коллектива он считал следующие: мажор – постоянная бодрость, готовность воспитанников к действию; ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности своего коллектива, гордости за него; дружеское единение его членов; ощущение защищенности каждого члена коллектива; активность, проявляющаяся в готовности к упорядоченному, деловому действию; привычку к торможению, сдержанности в эмоциях и словах.

## 2.7. Самовоспитание и нравственное развитие личности

Самовоспитание – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. «Сам ребенок активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Он сам способен приобретать опыт и творить что-то новое» [145, с. 342].

Самовоспитание – деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает [73]:

1) определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания;

2) использование таких приемов, как самообязательство; самоотчет; осмысление собственной деятельности и поведения; самоконтроль.

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

К методам самовоспитания относят:

1) самопознание – оно включает: самонаблюдение, самоналаиз, самооценивание, самосравнение;

2) самообладание – опирается на: самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение;

3) самостимулирование – предполагает: самоутверждение, самоодобрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

Самовоспитание личности тесно связано с развитием нравственности. Рассмотрим уровни нравственности по Л. Кольбергу, каждый из которых включает несколько стадий [145, с. 344-346].

Преднравственный уровень (до 10 лет) включает две стадии: на первой стадии ребенок оценивает поступок как плохой или хороший в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, склонен судить о поступках по важности их последствий, а не по намерениям человека, суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой этот поступок. На второй стадии суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь, и ребенок начинает судить о поступках по обусловившим их намерениям, понимая, что намерения важнее результатов совершенного поступка. Вначале ребенок совершает нравственные поступки ради одобрения взрослых. Само поведение не вызывает положительных переживаний. Но постепенно нравственный поступок сам по себе начинает радовать ребенка. В этом случае требования взрослых, усвоенные ребенком правила и нормы начинают выступать для ребенка не просто как знание, что надо так поступить, а как непосредственное эмоциональное переживание необходимости поступить так, а не иначе. В этом переживании проявляется зачаточная форма чувства долга. Зарождение чувства долга проявляется у детей в старшем дошкольном возрасте. В младшем школьном возрасте идет процесс дальнейшего его зарождения. Дети в этом возрасте переживают стыд, недовольство собой без всякого влияния взрослого. Задача воспитателей состоит в том, чтобы создать условия для упражнений ребенка в нравственном поведении. Постепенно такое поведение приобретает характер привычки. Затем у человека возникает потребность совершать нравственные поступки. К начальной школе должен быть достигнут уровень, когда ребенок поступает нравственно не только на людях, но и наедине с самим собой. Очень важно учить детей радоваться радостью других, учить их сопереживать. В этом возрасте ребенок способен оценить свое поведение, опираясь на нравственные нормы, которые приняты им. Задача учителя – постепенно приучать детей к такому анализу своих поступков.

Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет) – ориентация на принципы других людей и на законы, представлен тремя стадиями.

На третьей стадии суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет.

На четвертой стадии суждение выносится в соответствии с установленным порядком и официальными законами общества. Постконвенциональный уровень (с 13 лет) – человек судит о поведении, исходя из собственных критериев.

На пятой стадии оправдание поступка основывается на уважении прав человека или признании демократического принятого решения.

На шестой стадии поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью – независимо от его законности или мнения других.

Л. Кольберг отмечает, что многие люди так и не переходят на четвертую стадию, а шестой стадии достигает меньше 10% людей в возрасте 16 лет и старше [145, с. 344-346].

Поскольку самовоспитание побуждает нас на определенной нравственной стадии к дальнейшему развитию, мы можем говорить о самообразовании, как системе внутренней самоорганизации по усвоению знаний, умений, навыков. Следовательно, самообразование может быть представлено процессом получения человеком опыта посредством собственных устремлений и посредством самостоятельно выбранных способов достижения цели.

### **Вопросы для самопроверки и размышления**

1. Каково будет обоснование принципа воспитания альтернативного основному принципу технократической авторитарной педагогики, когда воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих реакций?

2. Приведите конкретные примеры методов воспитания, реализуемых в повседневной деятельности педагога, психолога.

3. Можно ли сказать, что процессы развития интеллектуально-познавательной сферы человека связаны с обучением, а процессы развития мотивационно-потребностной или аффективно-потребностной сферы – с воспитанием?

4. Как аргументировать слова Д.Б. Эльконина из статьи «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте»: «До настоящего времени существенный недостаток рассмотрения психического развития ребенка – разрыв между процессами умственного развития и развития личности. Развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы?»

5. Каким образом можно обосновывать (теоретическими доводами и практическими примерами) тезис: «В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания?»

6. Какие примеры моральных принципов и нравственных убеждений детей являются характерными для разного возраста и уровня развития нравственности по классификации Л. Кольберга?

7. Каким образом можно доказать наличие таких слабых мест в теории Л. Кольберга, как:

а) исследование оценивает моральные установки, а не моральное поведение;

б) не приняты в расчет социальные и моральные нормы той группы, к которой принадлежит человек;

в) шестая стадия морального развития может оказаться неприемлемой ко всем людям, живущим в разных культурах?

### **Дополнительная литература**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 230 с.
2. Бернс Р.В. Развитие Я – концепции и воспитание. – М., 1986. – 422 с.
3. Дубровина И. Практическая психология образования. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
4. Иванов И.П. Методика комунарского воспитания. – М., 1990. – 144 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000. – 512 с.
6. Ильина М. Тесты и упражнения для развития ребенка до 6 лет. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.

7. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития – СПб.: Питер, 2004. – 940 с.
8. Кроник А., Ахмеров Р. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. – М.: Смысл, 2003. – 145 с.
9. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Для психологов, педагогов и родителей. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.
10. Перрон Р. "Трудный" ребенок: что делать? – 6-е изд. – СПб., 2004. – 128 с.
11. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана – СПб., 2003, – 480 с.
12. Психология самосознания. Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2003 – 672 с.
13. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников (Детскому психологу) – СПб., 2004. – 272 с.

## **Практикум 1. Выполнение конструктивной задачи**

Цель: разработать фрагмент урока по какой-то простой теме, но каждая группа студентов (по 3-5 человек) разрабатывает фрагмент, опираясь:

- вариант 1 – на разные методы обучения (объяснительно-иллюстративный, проблемное изложение, деловая игра);
- вариант 2 – на разные теории обучения и развития.

Подготовка фрагмента ведется в течение 10-20 минут, затем представитель каждой группы реализует свой фрагмент урока. Оценка реализации фрагмента урока осуществляется всеми наблюдателями по следующим критериям (измеряя по пятибалльной системе): 1 – доступность, понятность изложения, 2 – информативность, научность, 3 – степень вызываемого интереса к теме, 4 – степень активности ученической аудитории при изложении, 5 – развивающий эффект, 6 – логичность изложения, 7 – грамотность речи, 8 – эмоциональность, увлеченность, 9 – степень контакта с аудиторией.

В заключении подводим итог, анализируем, какие подходы к обучению продемонстрированы в соответствии со своими основными положениями в теории и практики.

## **Практикум 2. Контрольно-обучающие задания по теме «Психология воспитания»**

*1. Заполни пропуски.*

- А) Форма воспитания – это внешнее.....процесса.....
- Б) Существуют ....., микро-групповые, ..... и.....формы воспитания.
- В) Преимущественно применяются.....формы воспитания.
- Г) Их распространение обусловлено.....и.....педагогических услуг.

2. Среди приведенных альтернатив найдите правильный ответ, отражающий сущность принципа единства воспитательных воздействий.

А) Сущность указанного принципа заключается в организации воспитательного воздействия, исходящего из единых требований, согласованных действий всех участников воспитательного процесса, причастных к нему людей, служб, социальных институтов.

Б) Принцип требует координации всех воспитательных воздействий.

В) Принцип обязывает воспитателей опираться на семью, учитывая при этом индивидуальность ребенка.

Г) Принцип заключается в согласованности всех воспитателей.

Д) Принцип обязывает средства массовой информации координировать свою деятельность со школой.

3. Определите требования личностного подхода.

А) Личностный подход требует учета индивидуальных особенностей воспитанников.

Б) Личностный подход указывает на необходимость учета возрастных особенностей воспитания.

В) Личностный подход нацеливает воспитателя на изучение личности воспитанника и организацию воспитательного процесса на основе интересов и пожеланий воспитанников.

Г) Личностный подход предполагает участие воспитанников в совместном обсуждении программы воспитания.

Д) Личностный подход обязывает воспитателей строить воспитательный процесс на основе учета главных личностных качеств – направленности личности, ее жизненных планов и ценностных ориентаций, опираться на возрастные и индивидуальные особенности воспитанников.

*4. Определите требования принципа опоры на положительное в воспитании.*

А) Принцип указывает на необходимость воспитания положительных качеств в человеке.

Б) Принцип требует выявлять в каждом воспитаннике положительные качества, опираясь на которые, искореняют плохие и развивают недостаточно сформированные качества.

В) Принцип требует от воспитателя вести постоянную работу с вредными привычками.

Г) Принцип определен противоречивым характером развития человека.

Д) Принцип рекомендует воспитателю уделять большое внимание развитию личности ребенка, не ущемляя при этом его индивидуальности.

*5. Выберите утверждения, характеризующие признаки гуманного воспитания.*

1) уважение прав и свобод личности; 2) поощрение добрых дел; 3) предъявление разумных и посильных требований; 4) вседозволенность; 5) уважение позиции воспитанника; 6) уважение права человека быть самим собой; 7) попустительство в воспитании; 8) полная свобода действий воспитанника; 9) принятие воспитанником целей воспитания; 10) ненасильственное формирование требуемых качеств; 11) отказ от наказаний, унижающих достоинство личности; 12) воспитание в духе христианской морали; 13) воспитание милосердия; 14) возрождение гуманизма; 15) отказ от централизованного школьного воспитания.

*6. Из приведенных понятий выберите те, которые вы считаете принципами воспитания.*

1. Нравственное воспитание и формирование личности.

2. Общественная направленность воспитания.

3. Воспитание и развитие.

4. Связь с жизнью, трудом.
5. Воспитание в коллективе.
6. Опора на положительное в воспитании.
7. Единство требований и уважение к личности.
8. Гуманизация воспитания.
9. Комплексный подход воспитания.
10. Последовательность, систематичность и единство воспитательных воздействий.
11. Единство воспитательных воздействий.
12. Самовоспитание и перевоспитание.
13. Личностный подход.
14. Использование разнообразных методов воздействия.
15. Соответствие возрастным и индивидуальным особенностям учеников.
16. Объективность и независимость воспитания.
17. Сознательность, самостоятельность и активность воспитанников.

7. Заполните таблицу.

<b>Направленность метода</b>	<b>Группа методов воспитания</b>
На формирование понятий, представлений, убеждений.	
	Методы формирования опыта общественного поведения и организации деятельности.
На стимулирование деятельности и поведения.	

8. Выберите из приведенных ответов те, которые характеризуют развитие коллектива на 2-ой стадии.

А) Воспитанники недостаточно хорошо знают друг друга, не проявляют интереса к поведению членов коллектива.

Б) Выделяется актив.

В) Большинство членов коллектива поддерживают требования воспитателя.

Г) Актив в состоянии руководить большинством, оказывать влияние на жизнь в коллективе.

Д) Все вопросы жизни коллектива решаются на общем собрании.

Е) Меньшинство подчиняет своему влиянию большинство.

Ж) Воспитанники сообща решают вопросы жизни коллектива.

### **Практикум 3. Решение педагогических задач**

(Столеренко Л.Д. Основы психологии. Практикум. – Ростов н/Д, 1997. – С.347-352).

Решение педагогических задач способствует формированию «педагогического мышления», то есть способности применять теоретические положения психологии, педагогики и методики обучения к конкретным педагогическим ситуациям. Выделяют несколько видов педагогических задач:

1. Конструктивные задачи, которые формируют умение планировать проведение занятий, уроков, внеклассных мероприятий, в отборе учебного материала для учеников, в анализе успешности проведения занятий.

2. Задачи по анализу педагогических ситуаций, в ходе анализа определить факторы, от которых зависит возникновение проблемы, намечать возможные способы решения.

3. Задачи – упражнения по тренировке и развитию отдельных педагогических умений и навыков общения.

4. Игровые задачи по имитации реального общения и взаимодействия с учащимися.

Задание 1. Упражнение по развитию отдельных педагогических навыков общения. Во время самостоятельной работы два ученика начали переговариваться между собой. Предложите свой вариант поведения в этой ситуации. Сравните два возможных варианта поведения преподавателя: 1-сделать ученикам замечание, приостановить урок; 2-учитель подходит к парте разговаривающих учеников и молча останавливается. Какой способ действия преподавателя предпочтителен?

Задание 2. Задача – анализ.

Проведите анализ следующей ситуации: «В учительскую со слезами вбежала молодая преподавательница по математике.

- Меня оскорбил Белов из 7 «А» класса!

- Чем же это было вызвано? – спросили ее коллеги.

Класс писал контрольную работу. Учительница, проходя между рядами, заметила, что Белов заглядывает в работу соседа. Ему было сделано несколько замечаний. Ученик на них не реагировал. Когда же он подошел к столу и протянул свою контрольную работу, учительница вырвала тетрадь и разорвала ее. Белов нагрубил. Успокоившись и подумав, учительница согласилась с коллегами, что погорячилась, порвав контрольную, но хотела, чтобы Белов извинился в присутствии всего класса: «При всех оскорбил, при всех пусть и извинения просит».

Проанализируйте поведение учительницы и дайте ему оценку. Права ли была учительница в требовании извинения при всех? Как могли реагировать на эти требования Белов и весь класс? Как следует действовать учительнице и Белову для разрешения конфликта?».

### Задание 3. Решение конфликтных педагогических ситуаций.

Очень важно для педагога выйти из конфликтной ситуации с достоинством и суметь защитить социально ценные нормы поведения и ведущие ценности учебной деятельности. Чтобы выиграть противоборство в конфликтной ситуации, педагогу целесообразно использовать следующие правила воздействия на личность учащихся, предложенные А.С. Чернышевым.

Правило 1. Два возбужденных человека не в состоянии прийти к согласию.

Правило 2. Задержка реакции (на 10-15 секунд делается вид, как будто не замечаются действия нарушителя в целях развенчания значимости личности нарушителя).

Правило 3. Перевод реакции (выполнение педагогом повседневных действий на занятии – работа с журналом, взгляд в окно...) в целях развенчания значимости поступка нарушителя.

Правило 4. Рационализация ситуации (применить юмор, сделать смешным поступок нарушителя, разрядить ситуацию).

Правило 5. Парадоксальная реакция (постараться использовать действия ученика-нарушителя дисциплины с пользой для урока (например, ученик принес котенка на урок иностранного языка, учитель дал парадоксальную реакцию: «Молодец, что принес котенка, мы сегодня будем отрабатывать диалог по описанию котенка, а я забыл картинку по описанию котенка»).

Пример задачи. Записывая тему на доске, учитель услышал, как ученик не задней парте зарычал, как собака. Учитель, не оглядываясь, продолжал записывать тему (правило 2-задержка реакции). Затем учитель спокойно оглянулся (правило 1-«сохраняй спокойствие»), взглянул на часы (правило 3 – «перевод реакции»), и сказал: «Сейчас 11.45, завтра в это же время остерегайтесь: кто лает, может и укусить» (правило 4 – «рационализация ситуации») – взрыв смеха учащихся разрядил ситуацию, выставил в неприглядном свете нарушителя.

В следующих ситуациях придумайте свои способы воздействия на личность, используя вышеуказанные правила.

*Ситуация 1.* Учитель ведет объяснение материала, ученик Ш. не слушает, а смеется со своим соседом по парте. Учитель довел свой рассказ до конца, не делая замечания ученику, затем задал вопрос классу и вызвал ученика Ш. к доске. Ученик выходит к доске, рука в кармане... Но не отвечает, а опять прыскает от смеха. Класс ждет, - чем все это закончиться.

*Ситуация 2.* Класс выполняет задание учителя. Через некоторое время учитель замечает, что ученик К. сидит, не включаясь в работу. На вопрос: «Ты уже справился?» - отвечает: «И не думал!».

*Ситуация 3.* Ученик выбегал из класса и сильно толкнул учительницу, входящую в класс. Ученик извинился. Что должна сделать учительница?.

*Ситуация 4.* Учитель входит в класс и видит, что по классу летает воробей и ученики стараются его поймать...

*Ситуация 5.* Ученик систематически не выполнял домашнее задание по предмету. При выставлении учителем «2» в дневник он обычно говорил: «Ну и ставьте!». Как-то при очередном опросе ученик опять ответил на двойку. Учитель...

*Ситуация 6.* На занятии студент демонстративно разворачивает газету и начинает ее читать, не обращая внимание на преподавателя.

*Ситуация 7.* Преподаватель заходит в класс и видит: трое ребят курят...»

## Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. – 1994. – №4. – С. 39-55.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – СПб., 1994.
3. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. Под ред. К.С. Лебединской. – М., 1982.
4. Амбрумова А.Г. О самоубийцах // Аргументы и факты. – 1994 (март, №12).
5. Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л. Психодиагностика специальных способностей социальных работников // Социальная работа. – 1992. – №2. – С. 15-19.
6. Андреева А.Г. Социальная психология. – М., 1980.
7. Арнольд О. Дар редчайший, дар бесценный // Vita. – 1999. – №3 – С. 22-24.
8. Артемова Т.А., Индивидуальные различия в умственном развитии детей младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. – 2003. – №2. – С. 101-106.
9. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М., 1990.
10. Баринаева А.А. Как не сгореть на работе: синдром эмоционального сгорания или выгорания – опасность для тех, кто работает с людьми // АИФ здоровье. – 2001. – №4. – С. 12-15.
11. Байярд Р.Т., Байярд Д. – Ваш беспокойный подросток. – М.: Семья и школа, 1995.
12. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М., 1993.
13. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – С. 43.
14. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб.: Специальная литература, 1995.

15. Берн Э. Познай себя. О психиатрии и психоанализе – для всех, кто интересуется. – Екатеринбург: Изд-во «Литур», 1999.
16. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.
17. Бодалёв А.А. Личность и общение. – М., 1995.
18. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995.
19. Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977.
20. Брунер Дж., Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 3-13.
21. Будницкая И.И., Катаева А.А. Ребёнок идет в школу. – М.: Педагогика, 1985. – 160 с.
22. Буллах О.Г. Проблема школьной дезадаптации – в контексте жизнедеятельности семьи // Практическая психология и логопедия. – 2003. – №1-2 (4-5). – С. 42-46.
23. Бурменская Г.В. Исследование индивидуально-психологических особенностей в процессе обучения // Вопросы психологии. – 2001. – №5. – С. 93.
24. Валицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 45-55.
25. Вайзман Н.П., Зарецкий В.В. Классификация детей «группы педагогического риска»: сб. материалов Российской конференции «Дети “группы риска» – условия адекватного обучения, семейного и общественного воспитания. – Уфа, 1997.
26. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 250 с.
27. Венгер А.Л. Цукерман Г.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста – Томск: Пеленг, 1993. – С. 38-43.
28. Власова Т.А., Лубовский В.И., Цыпина Н.А. Дети с задержкой психического развития. – М., 1984.
29. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1973.

30. Волкова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка детей суицидентов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. – №2 – С. 36-43.
31. Вроно Е.М. Предотвращение самоубийства. – М.: Академический проект, 2001. – 40 с.
32. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.5. Основы дефектологии. – М., 1983.
33. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 2. Проблемы общей психологии – М.: Педагогика, 1982.
34. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984.
35. Выготский Л. С. Лекции по психологии. – СПб.: Союз, 1997. – С. 78.
36. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999.
37. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997.
38. Выготский Л.С. Психология. – М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО Пресс, 2000.
39. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. – СПб.: АО «Сфера», 1994. – 160 с.
40. Гинецинский В.И. Предмет психологии: дидактический аспект. – М., 1994.
41. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю. Нарушения общения и школьная дезадаптация // Вестник московского университета. Сер. 14. Психология. – 2001. – №3. – С. 35-45.
42. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х томах. Т. 2 / Под ред. Г. Г. Аракелова. – 2-ое изд. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
43. Горьковская И.А. Нарушения поведения у детей из семей алкоголиков // Обозр. психиат. и мед. психол. – 1994. – №3. – С.47-54.
44. Гурьева В.А, Гиндикин В.Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. – М.: Медицина, 1980.

45. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
46. Дерманова И.Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности // Вестник СПб. ун-та. –1996. – Сер 6. – Вып 1. – № 6. – С. 59-68.
47. Дети социального риска и их воспитание / Под научн. ред. Шипицыной Л.М. –СПб.: Речь. – С. 32.
48. Дудко Т.Н., Вострокнутова Н.В., Гериша А.А., Басова А.М., Котельникова Л.А. Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде / Под общим руководством начальника Управления социально-педагогической поддержки и реабилитации детей Минобразования России Г.Г. Тростанецкой // «Работающие программы». Выпуск 1. Подростковая наркомания и СПИД: концептуальный подход. – М.: Научно-методический центр «Диагностика. Адаптация. Развитие» им. Л.С. Выготского Министерства образования Российской Федерации, 2000. – С. 17 – 39.
49. Еникеева Д.Д. Популярная психиатрия. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998.
50. Завьялов В.Ю. Необъявленная психотерапия. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
51. Заика Е.В., Крейдун Н.П., Ячина А.С. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 83-91.
52. Зимняя И.А. Педагогическая психология – Ростов-на-Дону, 1997.
53. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2005.
54. Зинченко В.П., Назаров А.И. Последствие теории действия А.В. Запорожца // Вопросы психологии. – 2005. – №5. – С. 91-93.
55. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С. 6-25.
56. Зинченко В.П. Наука о мышлении // Психологическая наука и образование. –2002. – №1. – С. 9-12.
57. Зинченко В.П. Наука о мышлении // Психологическая наука и образование. –2002. – №2. – С. 10-13.

58. Знакова Т.А. Огнев А.С. Профессиональное выгорание руководителей // Управление персоналом. – 2003. – №11. – С. 15-18.
59. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986.
60. Иовчук Н.М. Депрессия у ребенка // Дефектология. – 1999. Вып. 1. – С. 12-17.
61. Иовчук Н.М., Северный А.А. Депрессии у детей и подростков. – М.: Школа-Пресс, 1999. – 79 с.
62. Иовчук Н.М. Механизмы школьной дезадаптации при эндогенных заболеваниях у детей и подростков // Дефектология. – 1998. – Вып. 4. – С. 15-23.
63. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
64. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – М., 1995.
65. Каплунович И.Я. Психологические закономерности развития пространственного мышления // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 27, С. 60.
66. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология: учебник / Под ред. Б. Д.Карвасарского – СПб.: Питер, 2002. – С. 70.
67. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995.
68. Ковалев В.В.. Психиатрия детского возраста. – М.: Медицина, 1995.
69. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
70. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития. – Обозр. психиат. и мед. психол., 1991/1. – С.8-15.
71. Костина Л.М. Адаптация первоклассников к школе путем снижения уровня их тревожности // Вопросы психологии. – 2004. – №1. – С 137-143.
72. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972.
73. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976.
74. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
75. Куликова Т.Г. Личностные факторы риска возникновения школьной дезадаптации учащихся младшего школьного возраста // Практическая психология и логопедия. – 2003. – №3-4 (6-7). – С. 38.

76. Кумарина Г.Ф. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения // Народное образование. – 2002. – №1. – С. 111-121.

77. Кумарина Г.Ф. Педагогические условия предупреждения школьной дезадаптации Сб.: Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М., 1995.

78. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1982.

79. Лазарев В.С. К рефлексии психологической теории мышления // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 41-51.

80. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. – М., 1989.

81. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. – М., 1987.

82. Левитов. Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги. – СПб.: Питер, 2001. – С. 78-88.

83. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. – Ленинград: Медицина. – 1985.

84. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. – М., 1979.

85. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология: Руководство для врачей. – Л.: Медицина, 1991. – 304 с.

86. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 272 с.

87. Лубовский В.И. Психологические проблемы аномального развития у детей. – М., 1989.

88. Луньков А.И. Как помочь ребёнку в учёбе в школе и дома. – М., 1995.

89. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии – М.: Изд. Центр «Академия». – 2002. – С. 309.

90. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении – 1993. –С. 31.

91. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 1997.

92. Максимова М.В. Динамика мотивации учения и адаптации к школе в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. – 2000. – №3. – С. 26-31.
93. Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации (1-3 классы): канд. дис. – М., 1994. – С. 125.
94. Маклаков А.Г. Общая психология – СПб.: Питер, 2000. – С. 325-331.
95. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие. – М.: АРКТИ. 2000.
96. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
97. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
98. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. – М., 1993.
99. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. – М., 1992.
100. Матвеева О.А., Львова Е.А. Помощь в адаптации к средней школе: психолого-педагогическое сопровождение V – VI классов // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 3. – С. 42-60.
101. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – Киев, 1987.
102. Мелихова А. Мышь черная, белая... или профилактика суицида // Учительская газета. – 1999. – №28/29. – С. 18.
103. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
104. Мухина В. Возрастная психология. – М., 1998.
105. Надеждин А.В., Иванов А.И. и др. Профилактика потребления токсических и наркотических веществ несовершеннолетними в учреждениях образования. Пособие для врачей психиатров-наркологов. – Москва: МЗ РФ НИИ наркологии, 1998. – 18 с.
106. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии). – Ереван: Из-во АН Армянской ССР, 1988. – С. 16-17.

107. Нормативные правовые документы для педагогов-психологов образования. Выпуск 1. Составитель И.М. Каманов. – М.: ТЦ Сфера, 2002.
108. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
109. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – С. 135.
110. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ Сфера, 2002.
111. Островская Л. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М., 1990.
112. Павлов И.П. Самоубийство – великая печаль русской жизни // Медицинская газета, 1999 (28 мая). – С. 15.
113. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1980. – №3.
114. Петровский В.А. Личность в психологии. – Ростов–на–Дону, 1996.
115. Платонов К.К. Способности и характер // Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1974.
116. Подласый И.П. Педагогика. Кн. 2. Процесс воспитания – М.: Владос, 2003.
117. Подростковая наркомания и СПИД: концептуальный подход. – М.: Научно-методический центр «Диагностика. Адаптация. Развитие» им. Л.С. Выготского Министерства образования Российской Федерации, 2000. – С. 7-16.
118. Подольский А.И. Психологическая система П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. – 2002. – №5. – С. 21-25.
119. Положий Б.С. Психологическое здоровье как отражение социального состояния общества // Обозр. психиат. и мед. психол. – 1994. – №4.
120. Практическая психология вчера, сегодня, завтра / Под редакцией С.Н. Шаховской, О. Н. Усановой.
121. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 11.

122. Профилактика наркозависимости в школе: Методическое пособие. Книга вторая. В двух частях / Под редакцией д.м.н., профессора Ц.П. Короленко. – Новосибирск, ГЦОЗ «Магистр», 2001. – 174 с.
123. Психокоррекция: теория и практика. – М., 1995. – с. 116-138.
124. Рахматшаева В. Грамматика общения. – М.: Семья и школа, 1995.
125. Реан А.А. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2003.
126. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.
127. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Издательство «Питер», 2000 – 416 с.
128. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994.
129. Розин В.М Психологическая практика. – М.: Изд-во РОУ, 1995.
130. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2. – М., – 1989.
131. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
132. Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. – М.: Смысл, 1997. – 654 с.
133. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М., 1979.
134. Руководство по психиатрии. Т.1 / Под редакцией А.В. Снежневского. – М.: Медицина, 1983. – 481 с.
135. Личко А.Е. Особенности саморазрушающего поведения при различных типах акцентуации характера у подростков / Саморазрушающее поведение у подростков. – Л., 1991. – С. 9-15.
136. Святогорова М.В., Вачков И.В. Динамика мотивации учения и адаптации к школе в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. – 2000. – №3. – С. 26-30.
137. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обозр. психиат. и мед. психол. – 1994. – №1. – С. 63-74.

138. Слостенин В.А. Каширин В.П. Психология и педагогика – М.: Изд. Центр «Академия», 2001.
139. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1997.
140. Снайдер Р. Практическая психология для подростков. – М., 1995.
141. Соловьев О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьника // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 22 -24.
142. Сорокина В.В. Негативные переживания детей в начальной школе // Вопросы психологии. – 2002. – №3. – С. 43-52.
143. Социальная профилактика правонарушений: советы, рекомендации / Под ред. Д.А. Перишова. – М., 1989.
144. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. – Санкт-Петербург – Москва – Харьков – Минск – Питер, 1999.
145. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 544 с.
146. Стресс жизни: Сборник. – СПб.: ТОО «Лейла», 1994.
147. Сусллова В. Социальная диагностика: методы и способы ее осуществления. – М., 1993.
148. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – Т.І. – М.: Медгиз, 1955.
149. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998.
150. Трегубов Л., Вагин Ю. Эстетика самоубийства. – М., 1993.
151. Тихомиров О.К. Психология мышления. Учебник. – М.: МГУ, 1984.
152. Федонина И.А. Влияние семейной ситуации на развитие личности ребенка // Журнал прикладной психологии. – 2002. – №2. – С. 55-64.
153. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М., 1995.
154. Фоппель К. Психологические группы. – М.: Генезис, 2001.
155. Фоппель К. Энергия паузы. – М.: Генезис, 2001.
156. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. М., 1986.

157. Фрейд З. Психоаналитические этюды / Составление Д.И. Донского, В. Круглянского. – Мн.: ООО «Попури», 1996.
158. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М., 1977.
159. Холмогорова А.Б. Гаранян Н.Г. Эмоции и психическое здоровье // Вестник реабилитационной и коррекционной работы. – 1996. – № 1. – С. 20-25.
160. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.
161. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995.
162. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты. – М., 1999.
163. Шутенко А.И. Строение и развитие профессионального самосознания. Автореферат. – М., 1994. – 16 с.
164. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М., 1981.
165. Эльконин Д.Б., Избранные психологические труды. – М., 1989.

## Список дополнительной литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 230 с.
2. Асмолов А.Г. Образование в России от культуры полезности – к культуре достоинства // Воспитание школьников. – 1995. – № 5.
3. Астапов В., Микадзе Ю. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. Хрестоматия (Хрестоматия). – СПб., 2002. – 384 с.
4. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: Владос, 2001. – 304 с.
5. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
6. Бернс Р.В. Развитие Я – концепции и воспитание. – М., 1986. – 422 с.
7. Битянова М.Р. Организация психологической службы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
8. Буткин Г.А., Володарская И.А. Талызина Н.Ф. Усвоение научных понятий в школе. – М., 1999. – 111 с.
9. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1991. – 207 с.
10. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации. – М., 1986. – 207 с.
11. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика (Практическая психология). – СПб., 2005. – 336 с.
12. Волкова Т.Г. Психологическая виктимизация личности. Методические материалы к курсу «Социальная виктимология». – Барнаул: БГПУ, 2004. – 88 с.
13. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М. Психологическая готовность ребенка к школе. 2-е изд. – М.: Академический проект. – 2005. – 256 с.
14. Геген Н. Психология манипуляции и подчинения. – СПб.: Прайм, 2005. – 208 с.
15. Глассер У. Школы без неудачников. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
16. Грецов А. Тренинг общения для подростков. – СПб., 2005. – 160 с.

17. Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е изд. (Мастера психологии). – СПб.: Прайм, 2004. – 496 с.
18. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
19. Дубровина И. Практическая психология образования. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
20. Дубровина И.В. Психологическая служба образования: научные основы, цели и средства // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 5-10.
21. Ефимова Н.С. Психология взаимопонимания Психологический практикум (Детскому психологу). – СПб., 2004. – 176 с.
22. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: Рабочая книга для родителей. – 2-е изд. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 48 с.
23. Иванов И.П. Методика комунарского воспитания. – М.,1990. – 144 с.
24. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000. – 512 с.
25. Ильина М. Тесты и упражнения для развития ребенка до 6 лет. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
26. Кирьянова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург, 1996. – 190 с.
27. Коломинский Я., Панько Е., Игумнов С. Психическое развитие детей в норме и патологии Психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб., 2005. – 480 с.
28. Кондратьев М. Социальная психология закрытых образовательных учреждений (Детскому психологу). – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.
29. Концепция психологической службы образования. Проект / Морозова Н.В., Кривцова С.В., Иванов Д.А., Левит М.В. – Интернет версия (<http://www.1september.ru/ru/psy/99/psy10-1.htm>)
30. Корнилова Т., Григоренко Е., Смирнов С. Подростки групп риска (Практическая психология). – СПб., 2004. – 336 с.
31. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития – СПб.: Питер, 2004. – 940 с.

32. Кроник А., Ахмеров Р. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. – М.: Смысл, 2003. – 145 с.
33. Круглова Н. Как помочь ребенку успешно учиться в школе (Детскому психологу). – СПб.: Питер, 2005. – 128 с.
34. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения. В 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
35. Майская А. Ребенок-левша: как достичь гармонии с «правым» миром?. – СПб.: Питер, 2005. – 96 с.
36. Макклелланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2005. – 768 с.
37. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 200 с.
38. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
39. Обухова Л.В. Концепция Ж. Пиаже: за и против. – М.: Изд-во Моск. унта, 1981. – 191 с.
40. Педагогика. Педагогические теории, схемы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
41. Педагогическая психология. Хрестоматия / Сост. В. Н. Карандашев, Н.В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб., 2005. – 416 с.
42. Перрон Р. "Трудный" ребенок: что делать? – 6-е изд. – СПб., 2004. – 128 с.
43. Письмо Министерства народного образования РСФСР от 30.05.89 г. № 542/13т. «О введении должности психолога в учреждениях народного образования» // Информационный сборник Министерства народного образования РСФСР. – 1989. – №29.
44. Платонов Ю.П. Социальная психология поведения: Учебное пособие. – СПб.: Прайм, 2006. – 464 с.
45. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Для психологов, педагогов и родителей. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.

46. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Для психологов, педагогов и родителей. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.

47. Полищук Ю. И. Психические расстройства, возникающие у людей, вовлеченных в деструктивные религиозные секты // Обозр. психiatr. и мед. психол. – 1995. – №1. – С. 14-20.

48. Практикум по психологии здоровья / Под ред. Г.С. Никтфорова. – СПб., 2005. – 352 с.

49. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / Под ред. И.В. Дубровиной – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 528 с.

50. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

51. Психологическая служба в системе образования: Учебное пособие / Под общей редакцией Л.Г. Борисовой. – Бердск: МОУ-ЦО «Пеликан», 1998. – 55 с.

52. Психологическая служба образования: нормативно-правовой аспект. Вопросы и ответы: Учебное пособие / А.И. Конев, И.В. Кузнецова, Т.Н. Кузьмина, А.Э. Симановский; Под ред. Н.П. Ансимовой, И.В. Кузнецовой. – Ярославль: Центр-«Ресурс», 1999. – 40 с.

53. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана – СПб., 2003, – 480 с.

54. Психология подростка. Учебник / Под ред. А.А. Реан. – СПб., 2003. – 480с.

55. Психология самосознания. Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2003 – 672 с.

56. Руководство по психиатрии. В 2-х томах. Т. 1 / Под редакцией А.С. Тиганова. – М.: Медицина. – 1999. – 712 с.

57. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников (Детскому психологу) – СПб., 2004. – 272 с.

58. Самоукина Н. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
59. Саттари П. Дети с аутизмом – СПб.: Прайм, 2004. – 224 с.
60. Сидоренко Е. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
61. Славина Л.С. Знать ребенка, чтобы воспитывать. – М.: Знание, 1976. – С. 20-33.
62. Смыслообразующее обучение / С.В. Титова, Е.Ю. Фисенко, Я.В. Брычкова; ред. С.В. Титова. – СПб.: Питер, 2006. – 396 с.
63. Смыслообразующее обучение / С.В. Титова, Е.Ю. Фисенко, Я.В. Брычкова; ред. С.В. Титова. – СПб.: Питер, 2006. – 396 с.
64. Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. – М.: Смысл, 1997. – 654 с.
65. Титова С. Школа без неудачников. Психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
66. Фрейд А. (Лейбин В.М.) Детский психоанализ (Хрестоматия) – СПб, 2004. – 480 с.
67. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 97-106.
68. Хок Р. 40 исследований, которые потрясли психологию / Роджер Р. Хок. – СПб.: Прайм, 2006. – 506 с.
69. Хорни К. Невроз и развитие личности – СПб, 2005. – 384 с.
70. Чепурных Е.О. состоянии и перспективах развития психологической службы образования России: Доклад заместителя министра общего и профессионального образования РФ Елены ЧЕПУРНЫХ на совещании «Служба практической психологии образования России». –1999. – 3-4 марта (Интернет версия).
71. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.

72. Щербланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: МПСИ, 2004. – 368 с.

73. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

74. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель. – М., 1996. – 230 с.

## **Интернет-сайты по психологии образования**

1. Московский городской психолого-педагогический университет // Электронная библиотека // <http://psychlib.ru>
2. Педагогическая библиотека // <http://pedlib.ru>
3. Портал психологических изданий // <http://psyjournals.ru>
4. Психологическая наука и образование // <http://psyedu.ru>
5. Энциклопедия школьного психолога // <http://www.psihologu.info>

## **Сведения об авторах**

**Волкова Татьяна Геннадьевна,**

кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», педагог-психолог первой квалификационной категории,  
электронная почта v.t.g@mail

**Любимова Ольга Марковна,**

кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии и педагогики  
ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет»

**Турганбаева Бейбитгул Шакаримкызы,**

кандидат педагогических наук, декан историко-педагогического факультета  
Государственного университета имени Шакарима города Семей