

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

Факультет психологии и педагогики
Кафедра социальной и педагогической психологии

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой
социальной и педагогической
психологии
Т.Г. Шатюк


28 05 2023 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан
факультета психологии и педагогики
В.А. Бейзеров


08 05 2023 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО ДИСЦИПЛИНЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА
МОДУЛЬ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
для специальностей

- 1-02 03 03 Белорусский язык и литература. Иностранный язык (английский)
- 1-02 03 04 Русский язык и литература. Иностранный язык (английский)
- 1-02 03 04 Русский язык и литература. Иностранный язык (китайский)

Составитель:

А.А. Смык, старший преподаватель
кафедры социальной и педагогической психологии

Рассмотрено и утверждено
на заседании научно-методического совета университета
24 05 2023 г.,
протокол № 9

Гомель 2023

СОДЕРЖАНИЕ

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	2
2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	7
Тема 1. Введение в возрастную психологию: предмет, задачи и методы	7
Тема 2. Категория «психическое развитие» и «возраст».....	27
Тема 3. Психическое развитие в новорожденном и младенческом возрасте	50
Тема 4. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте.....	69
Тема 5. Психическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте	81
Тема 6. Психическое развитие в подростковом возрасте.....	92
Тема 7. Психическое развитие в юношеском возрасте.....	109
Тема 8. Учебная деятельность и учебная мотивация.....	120
Тема 9. Психология профессиональной деятельности учителя.....	147
3. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	163
Темы и вопросы практических занятий	163
Задания для управляемой самостоятельной работы	167
4. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ	169
Рекомендуемые формы контроля знаний.....	169
Вопросы к экзамену по учебной дисциплине	169
Примерная контрольная работа	172
5. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	177
Учебно-методическая карта дисциплины	177
Содержание учебного материала	179
Тематика рефератов.....	184
Примерный перечень тем курсовых работ.....	186
6. ЛИТЕРАТУРА	188

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Изучение учебной дисциплины «Возрастная и педагогическая психология» занимает важное место в структуре профессиональной подготовки будущих педагогов и направлена на формирование у студентов знаний о факторах, закономерностях и нормативных феноменах психического развития человека в онтогенезе, а также формирование компетенций в области решения задач психологии обучения и воспитания обучающихся.

Высокие требования к профессиональному обучению будущих педагогов обуславливают актуальность формирования у студентов практических компетенций, позволяющих успешно осуществлять анализ особенностей психического развития ребенка, определять их соответствие возрастным нормативам, прогнозировать дальнейший ход развития, проводить анализ психологических аспектов процессов обучения и воспитания ребенка как основного субъекта образовательного процесса. Одной из ключевых составляющих профессиональной компетентности будущего педагога являются знания в области вопросов, связанных с управлением процессом обучения и воспитания, направленного на формирование познавательной деятельности и личностных качеств. Также важно уметь определять условия, необходимые для обеспечения эффективности обучения и воспитания, проводить анализ взаимодействия между педагогическими работниками и учащимися, а также прогнозировать результаты на основе этого анализа.

При увеличении роли человека в социально-экономической, социально-политической среде, становится все более актуальным изучение роли образования и процесса обучения. Наблюдается активный процесс введения педагогических подходов в различные области общественной жизни, расширяется сфера образования, особенно образования взрослых, а также становится всё более распространённым высшее образование, а развитие самой образовательной сферы все шире обеспечивается на научно-педагогической и психологической основах. Как следствие, становится все более актуальным овладение выпускниками вузов, независимо от специальности основами психолого-педагогических знаний, способами продуктивного мышления и новыми формами деятельности.

За последние годы психолого-педагогическая наука, практика обучения и воспитания обогатились новым содержанием. Масштабные исследования, связанные с активизацией человеческих возможностей, инновациями в образовательной практике, позволили выделить наиболее эффективные модели, целостные технологии познания и образования, развития и реализации творческого потенциала личности и социальных групп.

Цели и задачи электронного учебно-методического комплекса (далее - ЭУМК) по курсу «Возрастная и педагогическая психология»

Освоение выпускниками высших учебных заведений возрастной и педагогической психологии направлено на повышение качества подготовки к

профессиональной деятельности в любой сфере. Универсальность знаний и умений в рамках учебной дисциплины «Возрастная и педагогическая психология» заключается в том, что они обеспечивают успешность решения многих профессионально-социальных проблем и задач, к которым относятся: организация совместной деятельности, сотрудничества, общения людей; предупреждение и разрешение конфликтов; обучение и повышение квалификации персонала; решение социально-воспитательных задач в трудовом коллективе; управление коллективом; стимулирование и обеспечение собственного личностно-профессионального роста в течение всей жизни, развитие творческого потенциала, становление карьеры и формирование своего имиджа; организация семейной жизни, обеспечение гуманистического воспитания детей в семье, их полноценного развития. Психолого-педагогическая подготовка студентов направлена также на социальное воспитание студентов. Все это обеспечивает развитие у обучающихся психолого-педагогической компетентности, которая способствует формированию социально-личностных компетенций выпускника вуза.

Цель разработанного ЭУМК – формирование у студентов системы знаний о закономерностях психического развития человека на всех этапах онтогенеза, умений анализировать, объяснять и прогнозировать развитие ребенка в процессе обучения и воспитания; конструирование содержания, формы, методы, средства обучения и воспитания в соответствии с закономерностями возрастной и педагогической психологии.

Задачами ЭУМК являются:

- сформировать системные знания об актуальных проблемах и задачах возрастной психологии, основных направлениях и теориях психического развития личности в онтогенезе;
- сформировать знания о роли обучения в процессе психического развития личности, психологических условиях эффективной организации и управления образовательным процессом с учетом возрастных особенностей обучающихся;
- сформировать знания о психологических основах педагогической деятельности, педагогического взаимодействия и общения, условиях их эффективности;
- сформировать умения конструирования и прогнозирования процесса обучения и воспитания личности с учетом возрастного развития на различных этапах онтогенеза;
- сформировать умения осуществлять психологический анализ учебной и педагогической деятельности, образовательного процесса в учреждении образования;
- способствовать формированию мотивации к использованию усвоенных знаний по возрастной и педагогической психологии в организации процесса собственного профессионального и личностного развития.

По структуре учебная дисциплина состоит из двух разделов «Возрастная психология» и «Педагогическая психология». Учебная дисциплина «Возрастная и педагогическая психология» основывается на знаниях, полученных при изучении следующих учебных дисциплин: «Общая и социальная психология», «Нейрофизиология и сенсорные системы».

Требования к освоению ЭУМК

Учебная программа учебной дисциплины «Возрастная и педагогическая психология» обеспечивает овладение студентами базовой профессиональной компетенцией:

БПК-5 Осуществлять отбор содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, применять их в образовательном процессе с учётом возрастных и психологических особенностей обучающихся.

БПК-6 Осуществлять отбор содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания для включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс и взаимодействие со сверстниками. В результате изучения учебной дисциплины «Возрастная и педагогическая психология» студент должен:

знать:

- предмет, содержание и роль возрастной и педагогической психологии;
- достижения возрастной и педагогической психологии, актуальные проблемы ее развития; факторы, принципы и закономерности нормативного психического развития;
- нормативные показатели психического развития человека на различных этапах онтогенеза;
- причины возможных нарушений психического развития на разных возрастных этапах;
- закономерности влияния обучения и воспитания на психическое развитие личности;
- психологические основы деятельности учителя;
- психологию педагогической оценки, методы активизации мотивации учения;
- сущность анализа учебной и педагогической деятельности;
- психологические основы педагогической оценки и самооценки учебной и педагогической деятельности;

уметь:

- оперировать основными категориями возрастной и педагогической психологии;
- выявлять причины и факторы, влияющие на ход психического развития;
- анализировать психическое развитие личности на различных этапах онтогенеза;
- соотносить психическое развитие человека с возрастными нормативными показателями;

- анализировать процесс и результат учебной и педагогической деятельности;
- определять психологическую природу «барьеров» педагогического общения и взаимодействия;

владеть:

- навыками анализа психического развития личности на основе принципа детерминизма (учета причинно-следственных связей);
- навыками прогнозирования дальнейшего хода психического развития личности;
- навыками психологической интерпретации и прогнозирования поведения и деятельности субъектов образовательного процесса.

Методы (технологии) обучения

Основными методами (технологиями) обучения, адекватно отвечающими целям изучения данной дисциплины, являются:

- проблемное обучение (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы);
- технология обучения как учебного исследования;
- коммуникативные технологии, основанные на активных формах и методах обучения (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты, круглый стол и др.);
- игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры).

Общее количество часов для студентов дневной формы образования специальности «Возрастная и педагогическая психология» – 120: аудиторное количество часов – 54 (из них: лекции – 24 (из них УСП – 6 часов), практические занятия – 30. Форма отчетности – экзамен.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Тема 1. Введение в возрастную психологию: предмет, задачи и методы

Вопросы:

1. Понятие, предмет и задачи возрастной психологии как науки.
2. Становление возрастной психологии как науки.
3. Структура возрастной психологии и связь с другими науками
4. Методы исследования возрастной психологии

1. Понятие, предмет и задачи возрастной психологии как науки

Возрастная психология - отрасль психологической науки. Предметом её исследования является возрастная динамика психики человека, онтогенез психических процессов и качеств личности развивающегося человека.

Научную основу отечественной возрастной психологии составляют фундаментальные теоретические положения о социальной природе психики человека и закономерностях ее развития на всех этапах онтогенеза, получившие отражение в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Б.Г. Ананьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, А.В. Петровского, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина и др. Согласно этим положениям психика человека (как в филогенетическом, так и в онтогенетическом отношении) является продуктом развития.

Развитие психики происходит путем освоения социального опыта, который человечество накопило за историю своего существования.

Объект изучения возрастной психологии – развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек. Психология развития изучает изменения в поведении людей на разных этапах жизни и стремится исследовать и объяснить эти изменения, раскрывая закономерности приобретения людьми опыта, знаний, умений и навыков в соответствии с их возрастом.

1 В центре внимания – «различные формы психической организации, типичные для отдельных периодов жизненного пути человека».

2 Возрастная психология ставит своей задачей исследование целостного психического развития «на всем пространстве человеческой жизни от рождения до смерти», сверхзадача – изучение «изменяющегося, развивающегося индивида в изменяющемся мире».

Предмет возрастной психологии – возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе.

К числу наиболее значимых проблем, которыми занимается возрастная психология, относят:

- научное обоснование возрастных норм различных психофизиологических функций;

- выявление актуальных и потенциальных возможностей человека в разные периоды его жизни;
- научное прогнозирование развития;
- обоснование роли и значения каждого предыдущего этапа развития для последующего.

Возрастная эволюция психики имеет определенную специфику, которая заключается в следующих ее особенностях:

- возрастная динамика различных форм психики отличается разной интенсивностью и играет разные роли в психическом развитии на каждом этапе человеческой жизни;
- возрастные особенности проявления психических функций взаимосвязаны с индивидуальными особенностями развития каждого конкретного человека.

Психология развития и возрастная психология – это серьезная, академическая наука. Как и всякая наука имеет свой предмет, методы, методики изучения, свои научные понятия. Возрастная психология – отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости. Раскрывает психологическое содержание последовательности этапов онтогенеза, возрастную динамику психических процессов.

Возрастная психология рассматривает изменения в темпе, содержании, доминирующих факторах, влияющих на развитие психики в течение всей жизни, большое значение придается сравнению закономерностей развития в разные периоды онтогенеза. Возрастная психология также изучает механизмы, которые помогают в сохранении и развитии приобретенных знаний и умений в период снижения темпа развития или в старости. Эти механизмы могут включать в себя такие понятия, как резервные возможности, компенсаторные стратегии и другие. Изучение этих механизмов помогает понять, как сохранять и улучшать когнитивные функции и качество жизни на поздних этапах жизни. Также сопоставление этих механизмов, выявление факторов, влияющих на интеллектуальный и личностный рост, помогает раскрыть закономерности и соотношение биологического и социального, природного и приобретенного в психике человека.

Теоретические задачи возрастной психологии:

- изучение движущих сил, источников и механизмов психического развития на всем протяжении жизненного пути человека;
- периодизация психического развития в онтогенезе;
- изучение возрастных особенностей и закономерностей протекания (возникновения, становления, изменения, совершенствования, деградации, компенсации) психических процессов (восприятия, памяти, внимания и др.);

- установление возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоения знаний;

- исследование возрастного развития личности, в том числе в конкретных исторических условиях.

Значение возрастной психологии весомо и в теоретическом плане. Вспомним о том, что практически все крупные ученые, оставившие свой след в науке, занимались и вопросами возрастной психологии. Изучение психологии ребенка является важным компонентом понимания психологии взрослого человека. Многие черты личности и поведения взрослого человека могут быть связаны с его детством и опытом, полученным на ранних этапах жизни. Исследования в области возрастной психологии показывают, что многие важные процессы развития личности происходят на ранних этапах жизни и могут оказать значительное влияние на последующие этапы жизни. Л.С. Выготский отводил детской психологии фундаментальную роль в решении задачи создания «новой» психологии, подчеркивая, что «единственно правильный путь – идти в изучении психики от ребенка к взрослому».

Путь преобразования психологии – из описательной и отрывочной, констатирующей психологии в научно-объяснительную, обобщающую систему знания о поведении человека, о механизмах его движения и развития, о воспитательном управлении процессами его развития, формирования и роста. Практическое значение возрастной психологии заключается в том, что она позволяет разработать научно обоснованные подходы к вопросам нормативного развития здорового ребенка, типичных возрастных проблем, их решения, а также стадиям становления полноценной взрослой личности, гражданина, профессионала и родителя. Это помогает практикующим педагогам, врачам, психологам и другим специалистам лучше понимать и помогать детям и подросткам на разных этапах их развития, а также разрабатывать более эффективные программы обучения и воспитания.

Практические задачи возрастной психологии:

- определение возрастных норм психических функций, выявление психологических

- ресурсов и творческого потенциала человека;

- создание службы систематического контроля за ходом психического развития,

- психического здоровья детей, оказания помощи родителям в проблемных ситуациях;

- возрастная и клиническая диагностика;

- выполнение функции психологического сопровождения, помощи в кризисные периоды жизни человека;

- наиболее оптимальная организация учебно-образовательного процесса, непрерывного образования (в том числе ориентированного на людей среднего и пожилого возраста).

Интересные данные о подходах Лео Монтады к постановке задач практического исследования психического развития приводит Г.С. Абрамова. Она выделяет шесть основных задач, относящихся к сфере применения возрастной психологии на практике:

1 *Ориентация в жизненном пути.* Данная задача предполагает определение уровня развития на основе статистических возрастных показателей. Благодаря нормам развития можно дать общую оценку хода развития как в индивидуальных случаях, так и в учебных и воспитательных вопросах. Зная, какие задачи самостоятельно решает ребенок семи лет, можно определить, находится ли конкретный ребенок ниже, выше или вровень с нормой. Одновременно можно определить, соответствуют ли учебные и воспитательные требования данной норме самостоятельности.

2 *Определение условий развития и изменения.* Эта задача предполагает изучение причин и условий, приведших к данному уровню развития. Возрастная психология анализирует свойства личности и ее нарушения в зависимости от различных факторов: установок личности, среды обитания, взаимодействия с воспитателями, особых событий. При этом наибольший интерес представляют долговременные (а не кратковременные) влияния факторов развития. Учитывается также кумулятивный характер влияния факторов развития и дискретный характер причинно-следственных связей. Знание условий позволяет задержать нарушение хода развития и принять соответствующие меры для его оптимизации.

3 *Прогноз стабильности и изменчивости свойств личности.* Данная задача предполагает прогноз не только хода развития, но и предпринятых мер вмешательства. Данная задача позволяет предсказать, какие изменения могут произойти в психическом развитии ребенка в будущем и какие действия следует предпринять для поддержания и развития его потенциала. Например, если суд считает, что это будет наилучшим для дальнейшего развития ребенка, то после развода родителей, матери может быть предоставлено право заботы о нем. Чтобы делать такие прогнозы, необходимы знания о стабильности или нестабильности свойств и условий развития как личности самой по себе, так и личности в группе. Ввиду многочисленности факторов такого рода психологические прогнозы зачастую бывают ошибочными.

4 *Объяснение целей развития и коррекции.* Эта задача определяет, что возможно, реально, а что должно быть исключено. Возрастная психология, в отличие от педагогики, нейтральна по отношению к социальному заказу, общественному и личному мнению. Поэтому она способна и обязана им противостоять, если это противоречит установленным фактам и закономерностям. Однако, неправильно установленные нормы развития могут привести к значительным искажениям в практике образовательной и воспитательной работы.

5 *Планирование коррекционных мероприятий.* Данная задача предполагает разработку конкретных мер в случаях, когда условия развития ведут к нежелательному его ходу. Здесь следует различать цели и потенциалы

развития самого индивида, социальные требования к развитию, возможности развития. Соответственно, и коррекционные мероприятия должны дифференцироваться по их назначению. Целью запланированной коррекции может быть профилактика нарушений развития, коррекция развития или оптимизация процессов развития. Стоит отметить, что всегда необходимо принимать обоснованные решения относительно того, когда вмешательство может быть эффективным, куда его следует применять и какой метод следует выбрать.

6 Оценка коррекции развития. Эта задача предполагает анализ коррекционных мероприятий. Современная возрастная психология считает, что действительная оценка эффективности коррекционных воздействий может быть получена только в результате продолжительного наблюдения за индивидом, в ходе которого должны быть установлены как позитивный эффект, так и побочные явления. Также считается, что оценка эффективности зависит от научной парадигмы, которую использует психолог.

В соответствии с этим выделяются детская, подростковая, юношеская психология, психология взрослого человека, а также геронтопсихология. Каждый возрастной период имеет свой набор специфических закономерностей развития – ключевых достижений, новообразований, которые определяют особенности конкретного периода психического развития, включая особенности развития самосознания.

Психология развития и возрастная психология изучает закономерности формирования психики, исследуя механизмы и движущие силы этого процесса, анализируя различные подходы к пониманию природы, функций и генезиса психики, различные стороны становления психики – ее изменение в процессе деятельности, при общении, познании. Она рассматривает также влияние различных видов общения, обучения, разных культур и социальных условий на динамику формирования психики в разном возрасте и на разных уровнях психического развития. Описанные родственные науки, которые изучают возрасты человека от момента зарождения до смерти, могут включать в себя такие области, как развитие человека, возрастная психология, медицина, биология, генетика, социология и др. Все они изучают возрастные характеристики человека в разных аспектах, включая физическое, психическое и социальное развитие, а также возрастные особенности, которые могут влиять на поведение и уровень функционирования человека в обществе.

Хотя существует множество фундаментальных исследований, на сегодняшний день не существует единой и полной концепции развития психики человека на всех этапах его жизни.

2. Становление возрастной психологии как науки

В своем становлении возрастная психология как наука прошла сложный путь. Описательный (донаучный) этап истории возрастной психологии связывают с тем, что психологические знания существовали в недрах:

– педагогики, дифференцирующей развитие на возрасты в образовательных целях;

– медицины, разделяющей онтогенез на основные периоды с позиции физиологических изменений;

– философии, которая пыталась объяснить развитие психики.

Первые упоминания классификации возраста можно встретить в древневосточной и античной философии. Платон (427–347 гг. до н. э.) идеи воспитания и образования рассматривал как процессы, вызывающие необходимые изменения в развитии, предлагал следующую классификацию:

– с рождения до 3 лет дети воспитываются в семье;

– с 3 до 6 лет – под руководством назначенных государством воспитателей занимаются на площадке играми;

– с 7 до 12 лет – посещают государственную школу, где обучаются чтению, письму, счету, музыке и пению;

– с 12 до 16 лет – посещают школу физического воспитания;

– с 16 до 18 лет – изучают арифметику, геометрию и астрономию, преимущественно с практическими целями;

– с 18 до 20 лет – проходят эфебию, т. е. получают военно-гимнастическую подготовку;

– с 20 до 30 лет – проходят высшую ступень образования (философско-теоретический план);

– с 30 до 35 лет – получают чисто философское образование.

Имея идеалистические позиции, касающиеся природы человека, Платон признавал развитие лишь в предполагаемой педагогической практике, которую он подчинил государственным интересам.

Первую возрастную периодизацию жизни до достижения 21 года, основывающуюся на идее развития, создал Аристотель (384–322 гг. до н. э.). Она состояла из трех 7-летних этапов. Если ранее предлагаемые возрастные деления не имели под собой иной теоретической основы, кроме государственной целесообразности, то Аристотель взял за основу процессы развития, происходящие в самом человеке. Так, условной границей 2-го и 3-го этапов являлось наступление половой зрелости в 14 лет.

Аристотель исходил из того, что люди по природе своей различны, соответственно и воспитание должно быть дифференцированным. Более того, он настаивал на том, чтобы в воспитании учитывались межполовые различия. Аристотель выдвигал идею воспитания детей в качестве активных участников общества, но при этом подчеркивал необходимость уважения их личности и индивидуальности. Для этого он предлагал использовать семейную среду как стабилизирующий и социализирующий фактор, и советовал распределить обязанности в семье таким образом, чтобы хотя бы один из родителей мог заботиться о воспитании детей.

Объясняя развитие, Аристотель, в противоположность Платону, ориентировался на биологию. Аристотель считал, что познание начинается с чувственного опыта, и что внешний мир существует независимо от нашего сознания. Однако он также придавал большое значение внутреннему миру человека и его способности к мышлению и рефлексии. По мнению философа,

человеческий разум является способностью к абстрактному мышлению и обобщению, которая позволяет нам понимать общие законы и принципы, лежащие в основе мира и нашего опыта, а также эта способность к абстрактному мышлению является высшим проявлением человеческой природы и отличает нас от других живых существ.

В XVII в. идею Аристотеля о жизни как внутреннем развитии, возродил Ян Амос Коменский (1592–1670). Он провозгласил принцип природосообразности воспитания, который до сегодняшнего дня используется в трудах современных педагогов.

Я.А. Коменский является автором собственной возрастной периодизации развития:

- детство – от рождения до 6 лет включительно;
- отрочество – от 6 до 12 лет;
- юность – от 12 до 18 лет;
- возмужалость – от 18 до 24 лет.

Детство характеризуется усиленным физическим ростом и развитием органов чувств; отрочество – развитием памяти и воображения и их исполнительными органами (языком и рукой); юность, помимо указанных качеств характеризуется более высоким уровнем мышления; возмужалость – развитием воли и способностью сохранять гармонию.

Оформление возрастной психологии как самостоятельной отрасли научного знания относится ко второй половине XIX в. К середине века в науке благодаря работам Г.В.Ф. Гегеля и Ч. Дарвина широкое распространение получил принцип развития. Этот принцип, а также диалектический метод составили ядро философии Гегеля, который показал, что психическое развитие человека есть процесс, подчиненный определенным закономерностям. Реализация диалектического метода в изучении психики привела к необходимости определения качественного своеобразия психики человека на разных возрастных этапах, различий внутренних миров ребенка и взрослого человека. Установленные Ч. Дарвином законы эволюции в органическом мире поставили перед психологией задачу сопоставления психики животных и человека, определения движущих сил развития человека. Эволюционная биология внесла значительный вклад в развитие детской психологии. Изучение эволюции человека позволило увидеть, что многие черты психики ребенка имеют свои корни в далеком прошлом эволюции человека. Например, инстинкты, такие как младенческий рефлекс поиска груди, связаны с выживанием ребенка и были развиты еще в древние времена. Также эволюционная биология обратила внимание на роль генетического наследования в развитии человека, что позволило изучать наследственность психологических особенностей, таких как интеллект, темперамент и личностные черты.

Чарльзу Дарвину принадлежит отдельный этюд по детской психологии «Биографический очерк одного ребенка», который представляет собой описание наблюдений автора за поведением своего сына в период его развития

от рождения до 10 месяцев. В 1876 году французский философ, психолог, биолог Ипполит Тэн опубликовал статью «Заметки об усвоении речи у детей и в человеческом роде», в которой описал процесс усвоения речи своей дочери в сопоставлении с историческим развитием языка.

Вслед за этими статьями стали появляться исследования в форме наблюдения за развитием ребенка (В. Прейер, Дж. Селли, С. Холл, В. Штерн, К. Гросс и др.). Наибольшее влияние на становление детской психологии как научной отрасли оказал немецкий психолог Вильгельм Прейер. В 1881 году он опубликовал книгу «Душа ребенка», представляющую собой итог многолетних наблюдений за развитием ребенка по строго разработанной схеме.

Таким образом, в развитии возрастной психологии как науки появился новый подход в изучении ребенка – объективное наблюдение, позволяющее получить точную информацию о поведении ребенка, его реакциях на различные ситуации, уровне развития определенных навыков и умений. Также, при объективном наблюдении можно учитывать влияние внешних факторов на развитие ребенка, таких как семейная обстановка, социальное окружение, образовательные программы и т.д. Связанный с возникновением возрастной психологии новый этап в развитии детской психологии характеризуется началом проведения экспериментальных исследований. Создатель первой в мире психологической лаборатории немецкий психолог, философ, физиолог В. Вундт положил начало исследованиям проблем возрастной и педагогической психологии во всем мире.

В конце XIX – начале XX в. в разных странах организовывались научные сообщества, появились специальные журналы и объединения, обсуждающие вопросы развития ребенка и построения системы обучения и воспитания на основе законов детского развития. Разработку проблем детской психологии вели известные немецкие ученые К. Гросс, Э. Крепелин, Э. Мейман, В. Штерн и другие. Во Франции А. Бине совместно с Т. Симоном создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых, основу которой составил метод тестов: был создан показатель интеллекта – умственный возраст, который основывался на результативности решения тестовых заданий.

А. Бине и Т. Симон разработали первую в мире шкалу умственного развития детей, которая была основана на концепции интеллекта как единой способности, состоящей из ряда отдельных факторов. Эта шкала стала отправной точкой для дальнейшего развития психометрики и разработки различных тестов для измерения интеллектуальных способностей. С. Холл активно занимался проблемами педагогики и психологии развития детей, разработал тесты на социальное и эмоциональное развитие, организовал первую в мире лабораторию психологии в университете Джонса Хопкинса. Э. Клапаред изучал развитие ребенка с позиции генетической психологии и внес вклад в создание теории стадийного развития личности. Д. Селли занимался проблемами развития учебных навыков и методов их обучения. Он создал

систему обучения чтению, которая основывалась на принципах фонетического анализа слов и считается одной из первых попыток использования методов науки в образовании.

Дальнейшее развитие возрастной психологии как науки было связано с попытками объяснения психического развития человека. Теоретические воззрения зарубежных психологов относительно психического развития были заимствованы из биологии (натурализм), социологии (социоморфизм), из биологии и социологии (теории конвергенции), из биологии и логики (генетическая психология Ж. Пиаже).

Так, в XIX веке биологами Э. Геккелем и Ф. Мюллером был сформулирован биогенетический закон развития, основанный на принципе рекапитуляции (повторяемости). Согласно этому закону, индивидуальное развитие организма повторяет в кратком виде его эволюционное развитие (филогенез). Стенли Холл в дальнейшем создал первую целостную теорию психического развития, вдохновленную законом биогенеза. Он считал, что последовательность стадий психического развития задана генетически и является преформированной, а созревание инстинктов является основным фактором объяснения развития.

Этапы развития отечественной возрастной психологии

В отечественной историографии выделяют дореволюционный (до 1917 года) и послереволюционный (после 1917 года) этапы в развитии возрастной психологии.

Дореволюционный этап развития

В период развития возрастной психологии ученые, такие как Н.Н. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Д. Юркевич и другие, активно занимались вопросами комплексного междисциплинарного изучения ребенка и научного руководства этого процесса. Они придавали особое значение изучению ребенка как целостной личности, а также взаимодействию между его психическими процессами и внешней средой. Именно этот период можно считать периодом становления возрастной психологии как самостоятельной науки, так как были сформулированы основные положения для изучения закономерностей детского развития и их индивидуальных различий. Кроме этого, были поставлены вопросы о значении природных предпосылок в развитии и о возможности влияния воспитания на этот процесс.

К.Д. Ушинский является основоположником отечественной психолого-педагогической науки, который утверждал, что психическое развитие ребенка подчиняется своим собственным закономерностям. Согласно его теории, у человека есть два внутренних свойства – стремление к деятельности и стремление к совершенству, которые присущи его природе. Стремление к деятельности есть основа всех человеческих действий и свершений. Стремление к совершенству составляет предпосылку нравственного воспитания человека. Внутренние свойства составляют предпосылки воспитания: на что будет направлена деятельность человека и к какому идеалу он будет стремиться, зависит от общественных условий его жизни.

Возможности воспитания велики, если его средства будут соответствовать природе человека.

В указанный период возрастной психологии особое значение придавалось двум типам исследований: наблюдению родителей за развитием своих детей с помощью дневниковых записей и целенаправленному наблюдению ученых за развитием детей по специально разработанной программе. Эти данные отразились в работах П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, И.А. Сикорского, Н.Н. Ланге и др. Накопление фактов о психическом развитии, об особенностях этого развития поставило вопрос о нормах, законах, управляющих этим развитием.

В конце XIX века психологи и педагоги стремились объединить свои усилия для того, чтобы применить в практике школы все имеющиеся данные о специфике развития детей.

К началу XX века российская возрастная и педагогическая психология установили тесный контакт с мировой научной психологией. Российские ученые активно следили за научными разработками на Западе, совершенствовали свои экспериментальные навыки в зарубежных лабораториях, переводили иностранные работы на русский язык, рецензировали их в русских журналах. В свою очередь, исследования российских ученых, таких как И.А. Сикорский, А.П. Нечаев и другие, начали публиковаться в зарубежных изданиях.

Русские ученые активно включились в исследование проблем, волновавших ученых и общественных деятелей во всём мире. Развитие возрастной психологии в России с начала XX в. прочно встало на научную основу, исследования в этой области заняли ведущее место в русской психологической и педагогической науке. В разработку этих проблем включились ученые разных специальностей, в частности, В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов и др. Сформировалась целая плеяда русских психологов, активно занявшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения.

Важно отметить, что теоретики середины XIX века, занимающиеся психолого-педагогическими вопросами, придавали гуманистический характер своим воззрениям. Они верили в потенциал человека для развития и самосовершенствования. Разработанные ими положения стали теоретической основой для нового этапа в развитии психологической науки и определили основные направления исследований в области изучения и воспитания ребенка в последующие десятилетия.

Послереволюционный этап развития возрастной психологии

Этот этап возрастной психологии охарактеризовался вкладом в ее развитие целой плеяды таких замечательных ученых как М.Я. Басов, П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, Н.Е. Румянцев, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов, Л.С. Выготский и др.

По их инициативе стали создаваться специализированные научные центры, обеспечивающие научно-исследовательскую и просветительскую деятельность. Развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению детей при некоторых учебных заведениях и т. п. Было налажено издательское дело.

В XX веке наблюдался значительный рост научных публикаций по возрастной и педагогической психологии, а также проводилось множество съездов и конференций, на которых обсуждались вопросы детской и педагогической психологии. В результате творческих поисков было осознано первостепенное значение теории и вместе с тем оценена важная роль накопления научно-достоверных фактов, полученных с помощью объективных методов. Был сделан существенный вклад в разработку методов исследования как важнейшего условия перехода возрастной и педагогической психологии в разряд самостоятельных научных дисциплин. Получил развитие метод наблюдения, в частности метод «дневников»; были предложены программы и планы наблюдения за поведением и психикой ребенка. Метод эксперимента вводился в практику эмпирических исследований; специально для детской психологии предназначался естественный эксперимент (А.Ф. Лазурский). Большой вклад в развитие идей А.Ф. Лазурского сделал М.Я. Басов. Он развивал идеи своего учителя о роли естественного эксперимента как ведущего при исследовании психики детей. Большое внимание М.Я. Басов уделял популяризации метода наблюдения; он разработал схемы наблюдений, а также методику анализа эмпирических данных, полученных при наблюдении и естественном эксперименте. М.Я. Басов утверждал, что объективное внешнее наблюдение является необходимым методом для научной психологии, поскольку он может быть применен к любым формам развития психических функций.

М.Я. Басов предложил новый подход к предмету психологического исследования, который основывался на идее о взаимодействии человека с объективной и закономерной средой. Его главное положение состояло в том, что человек является активным деятелем, который не только приспосабливается к среде, но и изменяет ее. М.Я. Басов также показал, что среда не является аморфной массой, а структурированной ситуацией. Из этого положения Басов делал важный вывод о том, что психическое и физическое развитие суть два разных процесса, которые подчиняются разным законам. Развитие организма определяется механизмом, биологически фиксированным в нём самом, поэтому, если среда и влияет в определенной мере на этот процесс, источник закономерностей лежит не в ней, а в самом организме. М.Я. Басов заложил основы нового понимания механизмов психического развития, которые получили продолжение в работах психологов этого периода.

Л.С. Выготский внес огромный вклад в развитие отечественной возрастной психологии и является одним из наиболее выдающихся русских психологов и философов. Он основал школу, которая сосредоточилась на

изучении культурного развития ребенка. Смысл его культурно-исторической теории можно представить следующим образом: существует два ряда развития – натуральный (развитие элементарных психических функций) и культурный (развитие высших психических функций мышление, произвольное внимание, воображение и др.). Л.С. Выготский заключил, что натуральные и высшие психические функции различаются по уровню произвольности. То есть, в отличие от натуральных процессов, которые не могут быть контролируемы человеком, высшие психические функции позволяют людям сознательно управлять ими. Эта регуляция связана с их опосредованным характером, причем опосредуются они знаком или стимулом-средством, который создает дополнительную связь между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной).

В отличие от стимула-средства, который может быть придуман самим ребенком (например, узелок на платке или палочка вместо градусника), знаки не создаются детьми, а приобретаются ими взаимодействуя с взрослыми. Таким образом, знак появляется вначале во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания. Выготский писал, что каждая высшая психическая функция появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва – в социальном, потом – в психологическом, сперва между людьми – как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка – как категория интрапсихическая. При этом знаки, будучи продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором растет ребенок. Дети усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей внутренней психической жизнью. Изучение интериоризации знаков у детей позволяет нам понять, как формируется знаковая функция сознания, а также как происходит становление таких собственно человеческих психических процессов, как произвольное внимание, логическое мышление, воля и речь.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского определила стратегию развития возрастной психологии в России. Эта теория способствовала созданию теории деятельности А.Н. Леонтьева, теории формирования умственных действий П.Я. Гальперина, теории учебной деятельности В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина и теорию развивающего обучения Л.В. Занкова, которые представляют собой целостные системы формирования личности ребенка в условиях школьного обучения.

Таким образом, на дореволюционном этапе в России возрастная психология развивалась на основе западноевропейских и американских теорий и исследований, а также на основе работ отечественных психологов и педагогов. Послереволюционный этап характеризовался созданием новой системы образования и научного исследования в области возрастной психологии в соответствии с принципами марксистско-ленинской теории.

3. Структура возрастной психологии и связь с другими науками

Для обозначения данной области психологического знания используют 2 понятия:

1) возрастная психология;

2) психология развития;

1-ая делает акцент на возрастных особенностях психики; 2-ая изучает сам процесс психического развития.

В большинстве источников возрастная психология определяется как наука о фактах и закономерностях психического развития здорового человека.

Структура возрастной психологии и место возрастной психологии в системе наук.

Принцип развития является методологической основой для тех отраслей психологии, где ключевым показателем является феномен изменения в возрастной перспективе. Этот принцип объединяет отрасли психологии, которые изучают развитие человека в различных аспектах.

По принципу развития была выделена в самостоятельную отрасль возрастная психология, которая в свою очередь состоит из следующих подгрупп:

– детской психологии;

– психологии юности;

– психологии взрослого;

– геронтопсихологии, или психологии старости.

Принцип разделения этих подгрупп на периоды и составляет ядро возрастной периодизации.

Детская психология – отрасль психологической науки, изучающая условия и движущие силы развития психики детей, а также закономерности функционирования ребенка как личности. Детская психология изучает различные аспекты психической жизни детей, включая их поведение, эмоции, мышление, память, внимание, сознание и личностные особенности. Она также изучает развитие ребенка на разных этапах его жизни – в раннем детстве, дошкольном, младшем школьном и подростковом периодах. В целом, детская психология занимается изучением всех аспектов психической жизни ребенка, начиная от рождения и до перехода во взрослую жизнь. Кроме того, детская психология также занимается изучением формирования межличностных отношений, социальной адаптации, психологии обучения, развития творческих способностей и интеллектуального потенциала, проблемами поведения и психического здоровья детей.

Психология юности занимается изучением особенностей детей старшего подросткового и юношеского возрастов, кризисов этих периодов, а также исследованием жизненных позиций детей, их стремления к самоопределению. Она изучает новообразования личности этих возрастов, социальную ситуацию развития, особенности познавательной и эмоциональной сфер, общение, процессы развития самосознания и формирования мировоззрения.

Психология зрелого возраста занимается изучением особенностей личности и кризисов, свойственных данному этапу. Так же, как и детская психология, она разделена на ряд возрастных периодов, имеющих свои особенности и отличия. Психология зрелого возраста занимается изучением

особенностей познавательных процессов, эмоциональной сферы, становления «Я-концепции» и самоактуализации, особенностей сферы человеческой активности, противоречий индивидуального развития, социализации нравственного поведения, развития потенциала личности.

Геронтопсихология выявляет инволюционные тенденции притупления и затухания некоторых психических функций, спад активности, ослабление психической устойчивости. Она также исследует условия личностной сохранности пожилых людей, психологическую помощь. Эта область психологии занимается изучением психологических процессов и проблем, с которыми сталкиваются люди в зрелом и пожилом возрасте. Кроме того, геронтопсихология изучает факторы, влияющие на качество жизни людей пожилого возраста, и разрабатывает способы помощи в преодолении возможных проблем и трудностей, с которыми сталкиваются пожилые люди.

Рассматривая степень изученности в науке и практике каждой из этих подгрупп, необходимо отметить, что наиболее изученным разделом является детская психология. Именно при изучении этого возраста были определены главные проблемы психического развития, вокруг которых шла борьба, а можно сказать, еще идет, – это вопрос об источниках и движущих силах психического развития. Решение именно этих вопросов позволит правильно организовывать всю систему обучения и воспитания подрастающего поколения.

Возрастная психология изучает возрастные периоды развития человека, такие как раннее детство, дошкольный возраст, начальная и старшая школа, юность, взрослый и пожилой возраст. Она описывает и анализирует особенности каждого возрастного периода, включая физическое, психическое и социальное развитие, а также изменения в поведении, мышлении, эмоциях и мотивации. Возрастная психология также изучает факторы, влияющие на развитие в каждом возрастном периоде, такие как генетические, биологические, социальные и культурные факторы, и помогает понять, как эти факторы взаимодействуют между собой для формирования личности и поведения человека. Полученные факты позволяют учитывать возрастные особенности детей, с одной стороны, как возрастную возможность, а с другой – как личностный ресурс ребенка.

Возрастная психология взаимодействует и использует знания из других областей психологии, таких как общая психология, которая исследует общие закономерности психических процессов и явлений; психология человека, которая изучает различные аспекты личности, такие как индивидуальные различия, мотивацию, эмоции и т.д.; социальная психология, которая исследует взаимодействие между людьми и социальные явления; педагогическая психология, которая занимается исследованием обучения и воспитания; и дифференциальная психология, которая исследует индивидуальные различия в психическом развитии и поведении.

Как известно, в общей психологии исследуются психические функции – восприятие, мышление, речь, память, внимание, воображение. В возрастной

психологии прослеживается процесс развития каждой психической функции на разных возрастных этапах.

В психологии личности человека рассматриваются такие личностные образования, как мотивация, самооценка и уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., а возрастная психология отвечает на вопросы, когда эти образования появляются у ребенка, каковы их особенности в определенном возрасте.

Связь возрастной психологии с социальной психологией проявляется в том, что социальная среда, в которой ребенок растет и развивается, оказывает значительное влияние на его психическое состояние и поведение. Изучение социального окружения и его влияния на развитие личности является одним из важнейших аспектов возрастной психологии.

Возрастная и педагогическая психология как бы смотрят на процесс взаимодействия ребенка и взрослого с разных сторон: возрастная психология с точки зрения ребенка, педагогическая – с точки зрения воспитателя, учителя. Помимо возрастных закономерностей развития существуют и индивидуальные различия, которыми занимается дифференциальная психология: дети одного возраста могут обладать разным уровнем интеллекта и разными личностными свойствами.

Возрастная психология является важной составляющей практической психологии. Знание особенностей развития ребенка на разных этапах позволяет психологу более эффективно работать с детьми и их родителями, помогать решать возникающие проблемы и конфликты. Психологическая консультация может включать в себя такие аспекты, как помощь в преодолении возрастных кризисов, советы по воспитанию, помощь в выборе профессии и т.д. Пережитые в детстве события, воспоминания и опыт оказывают значительное влияние на нашу личность и поведение во взрослой жизни. Часто те проблемы, которые взрослые испытывают сейчас, имеют корни в прошлом, и понимание этих корней может помочь в решении текущих проблем. Психолог, который имеет знания в области возрастной психологии, может использовать эти знания, чтобы помочь взрослым клиентам разобраться с трудностями, возникшими из-за прошлых детских переживаний.

Интересным кажется связь возрастной психологии с психологией творчества. Одаренные дети, которые опережают нормы развития, нуждаются в специальной поддержке, чтобы сохранить свои творческие способности и развивать их дальше. Изучение возрастных особенностей таких детей может помочь разработать более эффективные методы обучения и поддержки, что, в свою очередь, может существенно повлиять на развитие творческих способностей и достижения в будущем. Кроме того, психология творчества может помочь в понимании процессов, которые происходят в мозге и сознании творческого человека, что может иметь применение не только в обучении одаренных детей, но и в других областях, таких как развитие инновационной экономики и технологий.

В возрастной психологии изучаются возрастные закономерности, общие для всех детей. Но при этом отмечаются и возможные отклонения в ту или иную сторону от всеобщих линий развития. Кроме наук психологического цикла возрастная психология связана с философией, анатомией, физиологией.

4. Методы исследования возрастной психологии

Основные методы исследования, используемые в рамках возрастной психологии, – это методы сбора фактов, выяснение особенностей динамики психического развития, которое разворачивается во времени.

Организация психологического исследования требует четкой дифференциации понятий «методология исследования», «методы исследования» и «методики психологического исследования», с одной стороны, а с другой – их взаимосвязи.

Методология – это система принципов и способов организации и построения исследования, это его стратегия и тактика, это требование соответствия используемого метода теоретическому представлению о предмете науки.

Метод исследования является важным инструментом познания научной дисциплины, включая психологию. Методы могут быть различными, в зависимости от того, какой аспект предмета исследуется, какие данные собираются и как они будут анализироваться. В психологии используются разнообразные методы исследования, включая наблюдение, опрос, эксперимент, клинические интервью, психодиагностические методы и многие другие. Каждый метод имеет свои преимущества и ограничения, и выбор метода зависит от поставленных целей и задач исследования. Метод – это способ, посредством которого познается предмет науки.

Методика – это конкретный способ применения метода для организации взаимодействия между исследуемым объектом и субъектом исследования, основанный на определенном материале и процедуре.

Комплекс методов исследования, которыми пользуются ученые, исследуя процесс возрастного развития, состоит из нескольких блоков методик. Одна часть методик заимствована из общей психологии, другая из дифференциальной психологии, третья из социальной психологии.

Методы, используемые в генетических исследованиях (наблюдение, тесты, эксперимент), тесно связаны с методами общей психологии, но имеют специфику, обусловленную изучением процесса развития, изменения того или иного психического процесса или качеств. Наблюдение со стороны, а также дневниковые записи, были одними из первых и основных методов психологии развития. Впоследствии появились и другие методы, такие как тестирование, анализ продуктов творческой деятельности (например, рисунков и рассказов) и эксперимент.

Из общей психологии были адаптированы и применены в психологии развития и возрастной психологии методы, которые направлены на изучение когнитивных процессов и личности ребенка. Они были адаптированы к возрастным особенностям ребенка и используются для исследования таких

аспектов, как восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. При помощи данных методов в возрастной психологии решаются те же задачи, что и в общей психологии: извлекается информация о возрастных особенностях познавательных процессов и о преобразованиях этих процессов, происходящих при переходе ребенка из одной возрастной группы в другую.

Психология возрастного развития использует методы *дифференциальной психологии* для изучения возрастных и индивидуальных различий у детей.

Метод близнецов, который широко используется в возрастной психологии, занимает особое место среди методов изучения возрастных и индивидуальных различий у детей. Этот метод позволяет исследовать сходство и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами и выявлять, насколько важным является влияние генетических и окружающих факторов на психику и поведение ребенка. В результате таких исследований можно получить выводы, которые помогут решить одну из основных проблем возрастной психологии – определить, насколько органические и средовые факторы влияют на развитие ребенка.

Группа методов, из социальной психологии в психологию развития и возрастную психологию перенесена для изучения межличностных отношений в детских группах и отношений между детьми и взрослыми. Это – *наблюдение, опрос, интервью, социометрические методы, социально-психологический эксперимент.*

Рассмотрим особенности применения таких различных методов исследования, как наблюдение, опрос, эксперимент и тестирование в психологии развития и возрастной психологии.

Метод наблюдения – преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и объяснения. В возрастной психологии это один из первых и доступнейших методов, особенно необходимый при исследовании детей на ранних этапах развития, когда у испытуемых невозможно взять словесный отчет и проведение любой экспериментальной процедуры затруднено. Для получения разнообразной и достоверной информации необходимо использовать различные варианты наблюдения. Целенаправленность, программа и план – необходимые составляющие наблюдения. Перед началом наблюдения за поведением детей необходимо определить цель и задачи исследования, а также предварительно разработать программу и план, которые помогут добиться желаемых результатов.

Разновидностью наблюдения является самонаблюдение в форме словесного отчета о том, что видит, чувствует, переживает, проделывает человек – его лучше применять только к испытуемым, уже способным анализировать свой внутренний мир, понимать свои переживания, оценивать свои действия. Другой способ наблюдения – это психологический анализ продуктов деятельности, который успешно применяется на всех возрастных этапах. В этом случае не изучается процесс деятельности, а ее результат

(детские рисунки, поделки, дневники и стихи подростков, рукописи, конструкции, художественные произведения взрослых и другие подобные работы).

Виды наблюдения:

- внутреннее (самонаблюдение) и внешнее;
- несистематическое и систематическое;
- сплошное и выборочное;
- непосредственное либо опосредованное;
- включенное и невключенное;
- структурированное и неструктурированное.

При использовании метода наблюдения в контексте возрастной психологии следует учитывать, что психическое развитие происходит динамично и с возрастом изменения происходят все медленнее. Следовательно, чем младше ребенок, тем быстрее происходят изменения, и это необходимо учитывать при планировании наблюдения и интерпретации полученных результатов. Отсюда следует, что интервалы, с которыми нужно проводить наблюдение за детьми, должны быть разные. Например, от рождения до 2–3 месяцев наблюдение желательно проводить ежедневно; от 2–3 месяцев до года – еженедельно; в раннем детстве (от одного года до трех лет) – ежемесячно; в дошкольном возрасте – 1 раз в полгода, в младшем школьном возрасте – 1 раз в год.

Наблюдение часто используется в качестве компонента экспериментальных методов, которые включают в себя активное воздействие исследователя на деятельность участника исследования с целью создания условий, в которых можно выявить интересующий психологический феномен. В научно-исследовательской работе с детьми эксперимент часто является наиболее надежным методом получения достоверной информации о психологии и поведении ребенка, особенно если наблюдение затруднено, а результаты опроса могут быть неполными или сомнительными. Включение ребенка в экспериментальную игровую ситуацию позволяет получить непосредственные реакции ребенка на воздействующие стимулы и на основе этих реакций судить о том, что ребенок скрывает от наблюдения или не в состоянии вербализовать при опросе. Непосредственность детского поведения в игре, неспособность детей длительное время сознательно играть определенную социальную роль, их эмоциональная откликаемость и увлекаемость дают возможность исследователю увидеть то, что он не в состоянии получить при помощи других методов.

Эксперимент – это метод исследования, при котором исследователь активно вмешивается в деятельность испытуемого, создавая определенные условия, чтобы выявить психологические факты. В научно-исследовательской работе с детьми эксперимент является одним из основных и самых надежных методов получения достоверной информации.

Основные виды эксперимента – лабораторный и естественный.

Лабораторный эксперимент проводится в специально созданных условиях с применением аппаратуры.

А.Ф. Лазурский предложил концепцию естественного эксперимента, придавая особое значение видам деятельности, которые наиболее полно выявляют возрастные и индивидуальные показатели психического развития.

Экспериментальное исследование может быть констатирующим и формирующим.

Констатирующий эксперимент направлен на выявление наличного уровня психологического акта. Примером констатирующего эксперимента может служить тестовое обследование интеллекта детей, проводимое с помощью различных тестовых заданий (тест Векслера, тест А. Бине, ШТУР и др.).

Формирующий эксперимент – метод отечественной психологии, который был разработан Л.С. Выготским. Суть метода заключается в создании условий, которые моделируют процессы психического развития, и изучении изменений психики испытуемого в этих условиях. Исследователь ставит перед испытуемым новую задачу, направленную на формирование новой способности в специально созданных условиях.

В современной возрастной психологии, констатирующие и формирующие эксперименты часто сочетаются в различных этапах экспериментального исследования. На диагностическом этапе используется констатация для выявления текущего уровня развития способностей. Формирующий этап включает специально подготовленные условия и программы, направленные на достижение нового уровня развития. Контрольный этап схож с констатирующим этапом и предназначен для определения степени развивающего эффекта, полученного в результате применения формирующей программы.

Дополнительные методы исследования

Среди них выделяют организационные, психодиагностические, интерпретационные методы исследования.

1 Организационные методы

Метод поперечных срезов (или сравнительный метод) заключается в сравнении различных групп (например, экспериментальной и контрольной) с целью определения их состояния на момент исследования. После анализа данных каждой группы и сравнения их между собой делаются выводы о тенденциях развития и возможных причинах их появления.

Достоинство метода – возможность быстро получить статистически достоверные данные.

Недостатки метода:

- не прослеживаются природа, движущие силы, механизмы развития;
- полученные данные усредняются;
- не полностью учитываются индивидуальные различия;
- процесс развития (динамика) отсутствует.

Лонгитюдный метод длительный, предполагает несколько методик (продольные срезы). Прослеживается развитие каждого ребенка в течение длительного времени. Метод применяется в различных видах исследования, например, в выборочном или комплексном исследовании.

В выборочном исследовании изучается динамика развития отдельного психического процесса одной и той же методикой через промежуток времени.

В комплексном исследовании изучается динамика комплекса интересующих параметров.

Достоинством метода является возможность:

- изучения качественных особенностей развития;
- выявления механизмов формирования психики и личности в целом;
- выявления более тонких тенденций развития, небольших изменений, происходящих в интервалах, которые не охватываются «поперечными» срезами.

Недостаток метода – опасность перенесения индивидуального случая на выборку в целом (данные одного ребенка на всех детей группы).

Комплексный метод предполагает сочетание сравнительного и лонгитюдного методов (поперечных и продольных срезов).

2 Психодиагностические методы

Беседа является эффективным инструментом для установления доверительных отношений, создания атмосферы сотрудничества и откровенности. Ее широко используют для сбора биографических данных, выяснения особенностей поведения испытуемых в различных ситуациях и способов их реагирования.

Тест – стандартизированная измерительная методика, которая используется для определения уровня развития психических процессов, личностных образований, выявления эмоционального состояния и пр.

Социометрия предназначена для анализа взаимоотношений между людьми в группе и изучения динамики их развития. С ее помощью можно определить уровень сплоченности коллектива, а также выявить социальный статус каждого из его участников.

Анкета – наиболее распространенный метод сбора первичной информации с помощью списка вопросов, логически связанных с задачей исследования.

Опрос проводится в устной или письменной форме, форме стандартизированной беседы (список вопросов заранее составлен).

Анализ продуктов деятельности – хронометрия, циклография, оценка изделий и выполненных работ, в том числе дневниковых записей, ученических работ, произведений и пр.

Методы анализа продуктов деятельности подразделяются на:

- 1) на традиционные:
 - а) общие (понимание, интуиция, осмысление);
 - б) специальные (источниковедение, психологические, юридические методы);

2) формализованные методы анализа продуктов деятельности. Это контент-анализ, который заключается в выделении в тексте ключевых понятий (или иных смысловых единиц) с последующим подсчетом частоты употребления этих единиц, соотношение различных элементов текста друг с другом, а также с общим объемом информации.

Биографический метод – это исследовательский подход, который использует анализ биографии человека, включая события его жизненного пути, личные документы, свидетельства и т.д. с целью понимания его опыта и контекста, в котором он живет и функционирует.

3 Методы обработки данных:

1) количественный (статистический) анализ – дисперсионный, корреляционный, факторный анализ;

2) качественный анализ – дифференциация материала по группам, вариантам, описание случаев, как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключениями.

4 Интерпретационные методы

Генетический метод анализирует все данные исследования, описывая их через различные стадии, фазы и критические моменты, которые отображают процесс формирования психических функций, свойств и формирования личности.

Структурный метод анализа исследует все собранные данные в терминах систем и взаимосвязей между ними, которые составляют личность, социальную группу и другие объекты исследования.

Любое психологическое исследование, направленное на изучение психического развития в те или иные возрастные периоды, проходит следующие этапы:

- подготовительный;
- собственно исследование;
- обработка данных;
- интерпретация полученных результатов.

Методы психологии развития и возрастной психологии постоянно развиваются и обогащаются новыми методами, в зависимости от задач исследования, объекта, условий его существования и используемых методов.

Тема 2. Категория «психическое развитие» и «возраст»

Вопросы:

1. Категории развития в возрастной психологии
2. Факторы и движущие силы психического развития
3. Категория «возраст» в психологии развития
4. Классификация периодизаций возрастного развития

1. Категории развития в возрастной психологии

В XX веке возникла потребность в создании общих и частных теорий развития психики в онтогенезе, что привело к формированию

психологических концепций. Сегодня существует множество различных концептуальных подходов к психологии развития, их анализ и интеграция позволяют раскрыть процесс развития, его признаки, закономерности и факторы. Но создание единой теории или классификации всех этих концепций невозможно, так как они имеют разные основания, что свидетельствует о сложности и многомерности проблемы психического развития в онтогенезе.

Главным вопросом, с которым сталкивается возрастная психология, является проблема психического развития в онтогенезе, а именно объяснение причин и условий закономерных изменений, происходящих в каждом возрастном периоде. На текущем этапе развития возрастной психологии возникает сложность в определении термина "развитие", так как различные основания изменений психического развития могут приводить к разным результатам.

Развитие – это закономерное изменение всех психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Развитие характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований, новых механизмов, новых процессов, структур.

Развитие является процессом необратимого, целенаправленного и закономерного изменения явления. Необратимость подразумевает, что невозможно вернуться к предыдущему состоянию в его первоначальном виде. Направленность проявляется в движении развития от более низких к более высоким формам состояний явления. Закономерность проявляется в обязательности существования устойчивых связей между всеми новыми формами процесса развития.

Существуют два типа развития: преформированный (замкнутый и заданный цикл в развитии) и непреформированный (ход развития зависит от изменяющихся условий, за счет чего могут происходить закономерные изменения в развитии).

Преформированный развитие представляет собой замкнутый и заданный цикл, в котором последовательность изменений в системе заранее определена и происходит в предсказуемом порядке. Этот тип развития часто связан с более простыми системами, в которых изменения происходят в соответствии с жестко определенными правилами.

С другой стороны, непреформированный развитие представляет собой более сложный процесс, в котором ход развития системы зависит от изменяющихся условий, что может приводить к закономерным изменениям в развитии. Этот тип развития часто наблюдается в более сложных системах, таких как экономические или социальные системы, где изменения могут происходить в результате взаимодействия различных факторов и событий.

Оба типа развития имеют свои преимущества и недостатки, и выбор конкретного типа развития зависит от целей и требований конкретной системы. Важно понимать, что в большинстве случаев развитие системы является комбинацией преформированного и непреформированного типов развития, где некоторые элементы системы могут развиваться в соответствии

с заранее определенными правилами, а другие - в зависимости от изменяющихся условий.

Основные признаки развития (Х. Вернер, Л.С. Выготский):

- расчленение элемента, ранее бывшего единым;
- появление новых сторон, новых элементов в самом развитии;
- перестройка связей между сторонами объекта.

Закономерности психического развития (П. Балтес, теория всевозрастного развития):

- всевозрастное развитие;
- многонаправленность развития;
- развитие как «приобретения и потери»;
- неравномерность и гетерохронность развития;
- кумулятивность развития;
- пластичность развития;
- историко-культурная обусловленность;
- контекстность как парадигма развития (влияние трех категорий, которые всегда выступают в определенном контексте: возрастные влияния (биологические и средовые), историко-временные (биологические и средовые), индивидуальные (биологические и средовые, личностные);
- междисциплинарность.

Широко распространены в русском языке термины, которые описывают изменения, происходящие с человеком – например, рост, становление, расцвет, увядание, преобразование и другие. Однако эти понятия не всегда могут дать ответы на вопросы, связанные с тем, что изменяется в процессе времени, как происходят эти изменения и почему они происходят.

Психическое развитие – это многосторонний и динамичный процесс, охватывающий потенциальные возможности и реальные психические проявления человека: темперамент, способности, особенности мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и познавательной сфер.

В возрастной психологии психическое развитие человека описывается как систематические и закономерные изменения, происходящие в психике в течение времени. Они порождают новые факты и явления психической жизни, которые связаны с этим процессом.

Согласно современным исследованиям, психика человека не является прямым продолжением развития простейших форм психической жизни животных, а формируется в процессе жизни путем усвоения социального опыта. Это является специфической формой психического развития, характерной только для человека.

Развитие психики следует рассматривать «не только как рост, но и как изменение, как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям».

Пользуясь логикой Ю.Н. Карандашева, мы представим следующую схему изменений психики человека, рассматривающую развитие:

– как рост, количественный показатель изменений в человеке, показатель изменений внешних признаков (рост, вес, IQ и др.);

– как созревание, то есть изменения, происходящие под влиянием генетического аппарата, связанные с наследственно передаваемыми свойствами;

– как совершенствование, что изначально предполагает наличие некой идеальной, совершенной формы, к которой нужно стремиться в развитии;

– как универсальное изменение. В этом подходе выдвигается требование общности и универсальности изменений, которые предполагают, что одинаковые изменения должны быть у всех людей, независимо от уровней развития, языков, вероисповеданий, разной культуры и т. д.;

– как качественное, структурное изменение, исключающее количественные изменения. Сохраняются лишь качественные, и то не объекта в целом, а только его структур;

– как количественно-качественные изменения: количественные и качественные изменения закономерно связанных. Их зависимость позволяет проследить переход на более совершенные уровни развития;

– как изменение, влекущее за собой новые изменения. Такой подход раскрывает закономерную связь между изменениями (как положительными, так и отрицательными, что важно прослеживать в образовательном и воспитательном процессах).

При изучении различных показателей, связанных с развитием, стоит обратить внимание на категории, такие как обучение, закрепление и социализация, которые также раскрывают механизмы изменения в психическом развитии.

Научение – это обобщенная категория, которая обозначает воздействие многих процессов, ведущих к изменениям поведения. Так как источником изменений всегда является внешняя среда, то научение является категорией, противоположной созреванию. Термин "научение" обычно относится к процессу приобретения знаний, навыков и опыта, который может быть достигнут путем целенаправленных усилий и упражнений. Цель научения заключается в том, чтобы улучшить понимание темы и/или развить навыки в конкретной области. Однако, в процессе научения, успех может достигаться не только благодаря усилиям и упражнениям, но и в результате случайных, непреднамеренных факторов, таких как внезапные осознания, неожиданные решения и т.д. Таким образом, успех в научении может быть достигнут как путем целенаправленных усилий и упражнений, так и благодаря непреднамеренным, спонтанным факторам. Важно отметить, что в обоих случаях важную роль играет наличие ресурсов, включая возможность получения информации и обратной связи, доступ к наставникам и специалистам в данной области, а также индивидуальные возможности и способности каждого человека.

Особый интерес для психологии научения представляют его виды:

- классическое обусловливание (И.П. Павлов),

- оперантное обусловливание (Э. Торндайк),
- научение на модели (А. Бандура),
- научение через опосредование (К. Халл).

Запечатление (импринтинг) является процессом, который происходит под воздействием непосредственной среды, которая включает в себя неосознаваемые нормы, правила, требования, и способы поведения, и происходит в результате длительного или кратковременного воздействия конкретного образца. Этот процесс может объяснить, почему в детстве приобретаются проблемные черты характера, родительские модели поведения, привычки и способы действия.

Социализация (культурный социогенез) – это процесс вхождения человека в социальный мир, в социальную действительность, одна из важнейших сторон его психического развития. В процессе взросления человек постоянно сталкивается с новыми и усложненными требованиями и правилами своего социального окружения. Взаимодействие с этим окружением, с одной стороны, постоянно меняется и усложняется, а с другой стороны, играет ключевую роль во всех аспектах психического развития.

В процессе социализации выделяются две стороны: первая - социальное становление человека и его вхождение в социальный мир, а вторая - социальное формирование, при котором человек усваивает существующие в обществе нормы, ценности, правила, культуру и идеалы. Социальное формирование не просто заключается в присвоении готовых социальных норм и ценностей, но и в их переосмыслении, реинтерпретации и создании новых. Человек активно взаимодействует со своим социальным окружением и влияет на него, изменяя и модифицируя имеющиеся социальные нормы и ценности. В результате этого процесса возникают новые культурные и социальные явления, которые формируются и развиваются в обществе. Таким образом, социализация человека является сложным и динамичным процессом, который включает в себя не только присвоение готовых социальных норм и ценностей, но и их изменение и творческую трансформацию.

Воздействие окружающей среды на психическое развитие может быть как временным, так и постоянным. Эти влияния могут как замедлять, так и стимулировать процесс развития. Причем, среда оказывает влияние на развитие человека через процессы научения и социализации.

Научение – основной процесс, посредством которого среда вызывает устойчивые изменения в поведении. Оно происходит в результате приобретения единичного личного опыта или выполнения серии упражнений.

Социализация – это процесс, который позволяет человеку стать членом определенной социальной группы (например, семьи или класса). В ходе социализации человек учится принимать и осваивать все установки, обычаи, жизненные ценности и роли, которые приняты в этой социальной группе. Этот процесс двусторонний и продолжается на протяжении всей жизни. В психологии есть несколько точек зрения на то, какие факторы играют роль в

становлении человека, такие как социальные факторы или врожденные особенности личности, и как они взаимодействуют друг с другом.

Различают также филогенетическое, онтогенетическое и функциональное психическое развитие.

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

Онтогенез – это формирование психических структур в течение жизни отдельного индивида.

Функциональное развитие психики – это развитие психических функций, их расширение и усложнение.

Анализ всех существующих подходов к понятию «развитие» показал, что данная категория должна одновременно удерживать и совмещать в себе три самостоятельных процесса. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что такими процессами могут быть:

– становление как созревание и рост; переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного; как единство производящей причины и закономерных следствий в акте развития;

– формирование как оформление и совершенствование; как единство социокультурной цели и общественно значимого результата развития;

– преобразование как саморазвитие и смена основного жизненного вектора; как преображение – кардинальное преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов бытия человека.

Обучение – это целенаправленный процесс передачи общественного и культурного опыта от одного человека к другому в определенных условиях, таких как семья, школа, университет и другие сообщества. Данный процесс возможен только при определенном уровне развития человека и направлен на достижение следующего уровня развития, но не является его источником.

Воспитание как категория возрастной психологии – это целенаправленное формирование устойчивых черт личности, которые определяют поведение и деятельность человека. Связь обучения, воспитания и развития ребенка имеет множество аспектов и является одной из основных задач возрастной и педагогической психологии. Обучение направлено на передачу знаний, навыков и умений, необходимых для успешной адаптации в социуме. Воспитание, в свою очередь, формирует моральные, этические и культурные ценности у ребенка, необходимые для эффективной социализации и дальнейшей жизни. Развитие ребенка означает изменения в психической структуре и функционировании его психики в процессе онтогенеза.

Однако, связь между обучением, воспитанием и развитием ребенка не является простой и однозначной. Например, определенные способы обучения могут оказывать негативное влияние на психическое развитие ребенка, в то время как правильно организованное воспитание может способствовать его успешному развитию. Поэтому понимание и изучение взаимосвязи между

обучением, воспитанием и развитием ребенка является важным направлением в возрастной и педагогической психологии.

Существуют разные точки зрения на решение данного вопроса, согласно которым обучение:

– и есть развитие (У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон и др.). Природа обучения понимается всеми по-разному;

– идет в хвосте развития, то есть обучение является только внешним условием развития (В. Штерн, Ж. Пиаже);

– идет впереди развития, то есть воспитание и развитие играют ведущую роль в психическом развитии ребенка (Л.С. Выготский).

2. Факторы и движущие силы психического развития

Отечественная возрастная психология долгое время искала ответы на вопросы, связанные с психическим развитием: каково соотношение биологических и социальных факторов в развитии, какие из них являются наиболее важными и как именно они влияют на развитие ребенка и человека в целом.

Психическое развитие человека является результатом взаимодействия разнообразных факторов, которые оказывают влияние на его динамику и итоговый результат. В зависимости от того, какие факторы исследуются, могут выделяться различные движущие силы психического развития. Например, при изучении роли генетических факторов в развитии можно выделить генетическую детерминацию психического развития как одну из движущих сил. При исследовании социокультурного влияния на развитие, можно выделить социокультурные факторы как движущую силу развития. Таким образом, психическое развитие является результатом взаимодействия множества факторов, и выделение их важных компонентов имеет большое значение для понимания процесса развития.

Отечественная возрастная психология признает, что движущей силой психического развития являются закономерные противоречия между новыми потребностями, возникающими и усложняющимися в деятельности человека, и реальными возможностями удовлетворения этих потребностей, которые не всегда соответствуют новым требованиям. Такие противоречия могут возникать между новыми возможностями человека и старыми видами деятельности или отношений между людьми.

Движущие силы психического развития – это противоречия: между потребностями личности и внешними обстоятельствами: между ее возросшими физическими способностями, духовными запросами и старыми формами деятельности; между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями и навыками.

Воспитание и обучение играют важную роль в процессе овладения новыми эффективными способами удовлетворения потребностей, однако, не являются единственными факторами, влияющими на этот процесс. Воспитание, как правило, направлено на формирование у человека навыков и качеств, которые способствуют эффективной адаптации в обществе и

социуме, а также на формирование определенных ценностей и убеждений. Воспитание может быть проведено в семье, школе, общественных организациях и других институтах, которые занимаются воспитательной работой. Обучение, в свою очередь, направлено на приобретение знаний, навыков и опыта, необходимых для решения конкретных задач и достижения определенных целей. Обучение может быть формальным (например, в школе, вузе) и неформальным (например, самообразование, тренинги, семинары). Однако, помимо воспитания и обучения, существуют и другие факторы, которые могут влиять на овладение новыми эффективными способами удовлетворения потребностей, такие как личный опыт, самостоятельные исследования, наставничество, общение с экспертами в соответствующей области и т.д.

Одной из главных задач, направленных на формирование личности, является отбор, развитие и выращивание потребностей, которые имеют значимость как для общества, так и для индивида. Этот процесс является длительным и продолжается на протяжении всей жизни человека.

Рассмотрим, какие же факторы определяют движущие силы психического развития и в каких видах они проявляются.

К биологическим факторам относят наследственность, особенности внутриутробного развития, последующее биологическое созревание всех органов и систем организма. *Наследственность* – это свойство организмов передавать свои генетические характеристики от одного поколения к другому через половые клетки и деление клеток. Генетический набор всех наследственных факторов организма называется генотипом. В возрастной психологии значительное внимание уделяется роли наследственных факторов в формировании предпосылок психического развития, которые несут генотипический смысл. Однако при взаимодействии с ребенком, организации процесса обучения и воспитания необходимо учитывать и другие факторы, которые влияют на развитие личности. К ним относятся:

- мозг, биологически созревший к моменту рождения;
- индивидуально-типологические особенности;
- задатки.

Перечисленные предпосылки не единственные, которые нужно учитывать при взаимодействии с ребенком, но они оказывают наибольшее влияние на психическое развитие при его взаимодействии с социальными факторами.

К социальным факторам, которые начинают выступать в виде определенных условий психического развития, относятся среда, собственная активность ребенка, игровая и трудовая деятельность человека.

1 **Среда** – это совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним. Средовое влияние является существенной детерминантой психического развития ребенка. Окружающую среду принято делить на природную и социальную. *Природная среда* – комплекс климатических и географических условий существования – влияет на развитие

ребенка опосредованно. *Социальная среда* – объединяет различные формы влияния общества. В социальной среде выделяют макросреду и микросреду. Макросреда – это общество, в котором растет ребенок, его культурные традиции, уровень развития науки и искусства, преобладающая идеология, религиозные течения, СМИ. *Микросреда* – это ближайшее социальное окружение ребенка (родители, родственники, соседи, педагоги, друзья). Влияние макросреды на развитие ребенка особенно значимо на ранних этапах онтогенеза. Родительское воспитание является ключевым фактором в формировании целостной личности ребенка, поскольку оно определяет многие аспекты, такие как общение ребенка с окружающим миром, самооценка, результаты деятельности, творческий потенциал и другие. Семья играет особенно важную роль в первые шесть-семь лет жизни ребенка, так как именно в этот период закладываются основы целостной личности. По мере взросления, социальное окружение ребенка постепенно расширяется, но вне этого окружения ребенок не может полноценно развиваться.

2 Существенным фактором развития психики ребенка является его ***собственная активность***, которая проявляется в том, что он сам является источником изменений, как происходящих с ним, так и вызываемых им в объекте. Это деятельность и поведение субъекта, а также его общение с другими людьми. Взаимодействие ребенка с окружающей средой и людьми в ней является ключевым фактором в формировании различных психических структур и способностей. Коммуникативные процессы, в свою очередь, представляют собой важнейший механизм развития психики, стимулируя формирование активных форм психической деятельности и поведения. Межличностные отношения, начиная с раннего возраста и на протяжении жизни, играют важную роль в психическом развитии, влияя на формирование личности, ее ценностных ориентаций, эмоционального состояния и поведения.

3 Важнейшими детерминантами развития психики являются также ***игровая и трудовая деятельность*** человека. *Игра* – деятельность в условных ситуациях, в которой воспроизводятся исторически сложившиеся типичные способы действия и взаимодействия людей. Включение ребенка в игровую деятельность способствует его когнитивному, личностному и нравственному развитию, овладению общественно-историческим опытом, накопленным человечеством.

Существенную роль в формировании личности ребенка играет сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок принимает на себя роли взрослых и взаимодействует с предметами в соответствии с приписываемыми значениями. Этот механизм позволяет ребенку усваивать социальные роли и способствует активной социализации личности, развитию самосознания, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер. В дошкольном возрасте игровая деятельность является ведущей и важным критерием и условием возрастных изменений в психическом развитии ребенка (А.Н. Леонтьев).

Трудовая деятельность – процесс активного изменения природного мира, материальной и духовной жизни общества в целях удовлетворения человеческих потребностей и создания различных благ.

Психическое развитие человека неразрывно связано с его трудовой практикой. Трудовая деятельность оказывает универсальное и многообразное воздействие на различные сферы психики человека. Результатом трудовой деятельности является изменение показателей различных психических функций.

Таким образом, психическое развитие – это дифференцированное, изменяющееся в процессе развития единство наследственных и социальных влияний. Главным фактором и движущей силой психического развития является обучение (Л.С. Выготский). Первоначально эта проблема была поставлена Л.С. Выготским в контексте развития высших психических функций и сознания человека. Обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка свойств, исторически присущих человеку. Необходимо отметить, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, эти процессы едины, но не тождественны. Процессы обучения переходят во внутренние процессы развития. Однако не всякое обучение выполняет роль движущей силы развития, может оказаться, что оно будет бесполезным или даже затормозит развитие. Чтобы обучение было развивающим, оно должно ориентироваться на начинающиеся циклы развития – на зону ближайшего развития.

Зона ближайшего развития – это концепция, введенная Л.С. Выготским, которая отражает разрыв между тем, что ребенок умеет делать самостоятельно, и тем, что он может сделать при помощи взрослого или более опытного партнера. То есть ЗБР – это диапазон тех действий, которые ребенок может осуществить только при наличии помощи и поддержки со стороны более опытного партнера. Именно в этой зоне обучение становится наиболее эффективным и развивающим, так как здесь ребенок может расширять свои знания, умения и навыки.

Обучение, ориентированное на ЗБР, направлено на стимулирование детского развития и создание условий для преодоления ребенком собственных психологических барьеров, что способствует формированию новых, более сложных психических функций. Важно отметить, что развивающее обучение предполагает не только помощь взрослого, но и активное участие ребенка в процессе обучения.

Иными словами, обучение должно быть ориентировано не на зону актуального развития, т.е. не на то, что уже сложилось и составляет, по выражению Л.С. Выготского, «вчерашний день», а на зону ближайшего развития – на «завтрашний день».

Зона ближайшего развития определяется теми задачами, которые ребенок не может решить самостоятельно, но может решить с помощью взрослого. Эта зона представляет собой следующий этап в развитии ребенка, к которому он уже готов, и ему нужна только небольшая помощь, чтобы

достичь этого этапа. Когда взрослый учит ребенка чему-то новому, он помогает ему решить задачу, которую ребенок уже способен понять и овладеть, но не может решить самостоятельно. Л.С. Выготский подчеркивал, что, если ребенок с помощью взрослого не справляется с задачей, значит, она находится за пределами зоны ближайшего развития и никакого развивающего эффекта иметь не будет; в лучшем случае удастся лишь натаскать ребенка на выполнение подобных заданий или действий. Зона ближайшего развития означает не только то, что ребенок еще не может сделать самостоятельно, но и является индикатором зрелости его психических процессов, которые скрыты от наблюдения. Поэтому, она имеет большое значение для прогнозирования и обучения, чем зона актуального развития, которая лишь указывает на уровень умения ребенка на текущий момент. У каждого ребенка величина зоны ближайшего развития различна, и определение ее глубины важно для практического прогнозирования.

В процессе нормативной возрастной диагностики необходимо определять, как актуальный, так и возможный уровни развития. Особое значение имеет зона ближайшего развития, которая отображает потенциальные возможности ребенка и является важным инструментом для научного прогнозирования и разработки практических рекомендаций.

Основные факторы психического развития человека имеют некоторые особенности, обусловленные требованиями общества.

Первая особенность связана с образовательной программой определенного социума, которая ориентирована на формирование всесторонне развитой личности как субъекта общественно полезной трудовой деятельности. Эта особенность связана с тем, что образовательная программа данного социума ставит своей целью не только передачу знаний, но и формирование личности, способной к общественно полезной трудовой деятельности. Такая программа ориентирована на всестороннее развитие личности, включая развитие интеллектуальных, эмоциональных, социальных и физических способностей.

Вторая особенность связана с тем, что психическое развитие человека происходит под влиянием множества факторов, которые взаимодействуют между собой и оказывают влияние на развитие различных аспектов личности. Основные виды деятельности, такие как игровая, учебная и трудовая, являются основными источниками стимуляции для психического развития человека. Каждый вид деятельности вносит свой вклад в развитие различных аспектов личности, таких как интеллектуальный, эмоциональный, социальный и физический. Например, игровая деятельность помогает развить фантазию, креативность, умение работать в команде и решать проблемы. Учебная деятельность помогает развить интеллектуальные способности, такие как логическое мышление, память и внимание, а также формирует умение учиться и анализировать информацию. Трудовая деятельность помогает развивать профессиональные навыки, а также формирует такие качества, как ответственность, настойчивость и целеустремленность. Таким образом,

множественный эффект факторов развития, особенно в контексте основных видов деятельности, является важным фактором, который способствует ускорению психического развития человека.

Третья особенность связана с вероятностным характером влияния различных факторов на психическое развитие человека. Это связано с тем, что влияние различных факторов может быть множественным и разнонаправленным, и не всегда можно точно предсказать, какой будет их конечный результат. Например, один и тот же фактор, такой как социальная среда, может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на психическое развитие человека в зависимости от конкретных условий. В тоже время, существует множество других факторов, таких как генетические предрасположенности, личностные особенности и т.д., которые также могут влиять на психическое развитие человека, но их влияние также может быть неоднозначным. Таким образом, третья особенность связана с тем, что психическое развитие человека является сложным процессом, который зависит от множества факторов, и их влияние может быть разнонаправленным и вероятностным. В этой связи важно понимать, что каждый человек уникален, и его психическое развитие может зависеть от множества факторов, которые сложно предсказать и контролировать.

Четвертая особенность проявляется в том, что по мере формирования регулятивных механизмов психики в результате воспитания и самовоспитания в качестве факторов развития начинают выступать субъективные детерминанты (целеустремленность, стремление к реализации поставленных жизненных целей и др.). Субъективные детерминанты, такие как целеустремленность, стремление к реализации поставленных жизненных целей, мотивация и др., могут существенно влиять на психическое развитие человека. Эти детерминанты формируются в ходе социализации и воспитания, и могут быть как позитивными, так и негативными. Например, у человека, который стремится к достижению высоких результатов в учебе или на работе, мотивация может стать одним из основных факторов, способствующих развитию его интеллекта и трудовых навыков. С другой стороны, у человека, который не имеет четких целей и мотиваций, развитие его личности и творческих способностей может затрудняться. Таким образом, четвертая особенность связана с тем, что по мере формирования регулятивных механизмов психики, субъективные детерминанты начинают выступать в качестве факторов развития и могут оказывать существенное влияние на психическое развитие человека.

Пятая особенность факторов психического развития заключается в их динамичности. Для того чтобы оказывать развивающее воздействие, сами факторы должны изменяться, опережая достигнутый уровень психического развития человека. Это означает, что факторы развития должны меняться и развиваться вместе с ребенком, чтобы продолжать оказывать на него воздействие. Одним из проявлений этой особенности является смена ведущей деятельности при переходе в другой возрастной период. Например, игры с

игрушками могут быть ведущей деятельностью для маленьких детей, но при переходе в школу ведущей деятельностью становится обучение и учеба. При этом факторы, которые оказывали развивающее воздействие в первом случае, могут перестать быть таковыми во втором случае, и наоборот. Также следует отметить, что факторы развития могут меняться не только при переходе в другой возрастной период, но и в зависимости от конкретных обстоятельств и ситуаций. Например, взрослый человек, который сталкивается с новой профессиональной средой, может начать использовать другие факторы для своего развития, чем раньше. Таким образом, пятая особенность связана с динамикой факторов психического развития, которые должны меняться и развиваться вместе с человеком, чтобы продолжать оказывать на него воздействие.

Отечественные психологи и педагоги в период с 40-х по 80-е годы XX века продолжили исследования взаимосвязи обучения и развития. Важнейшими вопросами, которые они выдвинули, были: какие условия обучения способствуют развитию, и какие формы обучения наилучшим образом подходят для детей разных возрастов. Одни психологи придавали решающее значение изменению содержания образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), другие стремились усовершенствовать методы обучения (Л.В. Занков), в том числе развивая проблемное обучение (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин); были разработаны методы поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

Эти важнейшие направления опытно-экспериментального анализа соотношения обучения и развития получили широкую реализацию в практике школьного обучения, где приоритетной целью обучения становится формирование личности ученика.

Развитие личности – процесс, который характеризуется постоянными изменениями уровней развития в различных аспектах жизни. Развитие включает в себя изменения в познавательных процессах, эмоциях и чувствах, воле, потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, сознании, самосознании, способностях, темпераменте и характере, умениях, навыках и привычках, которые происходят в сложном взаимодействии между различными этапами жизни.

Преыдущие этапы развития становятся основой для высших уровней развития, но их особенности продолжают проявляться на следующих этапах. Для того, чтобы способствовать успешному развитию и зарождению новых способностей на всех этапах, необходимо учитывать возрастные особенности физического и психологического развития ребенка. Каждый этап развития имеет свои уникальные особенности и возможности, которые нужно учитывать при планировании и осуществлении учебно-воспитательной работы в яслях, детских садах и в школе.

Для педагогической практики имеет большое значение правильное понимание и профессионально грамотное применение принципа, утверждающего ведущую роль обучения и воспитания в психическом

развитии ребенка на всех возрастных этапах (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Смирнов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Л.С. Выготский писал, что процессы развития не совпадают с процессом обучения, процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающего зоны ближайшего развития.

Продолжительный процесс формирования личности зависит от продолжительности и последовательности обучения и воспитания. Детские ясли, детские сады и школа опираются на предыдущий уровень развития ребенка и помогают ему освоить общественный опыт и знания на следующем этапе обучения и воспитания. Преемственность в обучении и воспитании является важным фактором в формировании личности.

Возрастные особенности развития не являются статичными или постоянными в пределах одного возраста и не могут просто заменяться характеристиками следующего этапа развития. При направлении развития личности необходимо учитывать, что определенные особенности развития, характерные для определенного возраста, могут не совпадать с фактическим возрастом ребенка. Некоторые дети могут опережать свой возраст в развитии, а некоторые могут отставать от него. Это обусловливается врожденными анатомо-физиологическими особенностями организма, но преимущественно причиной отставания являются условия жизни и воспитания ребенка: они или способствуют развитию, или тормозят его. Задачи учебного заведения и преподавателя – выявлять эти причины, укреплять то, что способствует успешному развитию, и устранять всё, что негативно сказывается на воспитании личности молодого человека.

Воспроизведение поведения взрослых играет важную роль в формировании личности ребенка. Дети, особенно дошкольного возраста, имеют тенденцию к подражанию как положительным, так и отрицательным примерам, поскольку у них еще нет достаточного опыта и критического мышления в отношении действий и поступков взрослых. Дети этого возраста еще не имеют собственного отношения к поступкам, поведению, мнениям, высказываниям взрослых и механически повторяют их. С развитием личности в подростковом и юношеском возрасте, с ростом умственного развития и самостоятельности дети критически оценивают поступки и поведение взрослых и подражают только тому, что соответствует их идеалам и ценностям. Если положительный опыт окружающей действительности не станет доминирующим в их жизни и не сформируется морально-этическое отношение к поступкам других и собственным действиям, то укоренятся вредные привычки и негативные черты характера.

Взаимосвязь между процессами развития, обучения и воспитания является очень тесной. Развитие психических свойств ребенка влияет на процесс обучения и воспитания, так как способности и навыки, которые ребенок приобретает, зависят от уровня его развития. Например, дети, чье мышление еще не сформировалось до определенного уровня, могут испытывать трудности в понимании абстрактных концепций. С другой

стороны, обучение и воспитание также влияют на процесс развития психических свойств ребенка, создавая условия для раскрытия его потенциала и развития способностей. Например, систематическое обучение математике может помочь развить логическое мышление и улучшить способность ребенка к анализу и решению проблем. Таким образом, единство развития и обучения, развития и воспитания является важным принципом воспитательно-образовательного процесса, который помогает ребенку максимально полно раскрыть свой потенциал и достичь успехов в жизни.

Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребенок, состоит:

1) из знаний, умений, правил, видов деятельности и т. п., которые как бы присваивает ребенок;

2) его отношений к этим знаниям, умениям, правилам, видам деятельности и т.п.;

3) отношений ребенка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, понимания им своего места в окружающей его среде, его эмоционального самоощущения в ней.

Эффективность образования и психического развития зависит от того, насколько содержание, методы обучения и воспитания учитывают возрастные и индивидуальные особенности развития. Они должны опираться не только на уже имеющиеся у детей возможности, способности и умения, но и задавать перспективу их дальнейшего развития. В работе с детьми разных возрастов, взрослые должны сфокусироваться на формировании у них интереса к окружающей жизни, способности к самостоятельному обучению, потребности в активном участии в деятельности, в процессе которой они участвуют.

3. Категория «возраст» в психологии развития

Возраст – одна из фундаментальных и сложных категорий возрастной психологии. Самое общее, формальное определение возраста имеет два значения, оба из которых широко применяются как в историко-биологических науках, так и в науках о неживой материи, – это абсолютный и условный возраст.

Абсолютный (календарный, или хронологический) возраст выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т. п.), отделяющих момент возникновения объекта от момента его измерения. Это чисто количественное, абстрактное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени. Определение хронологического возраста объекта называется датировкой.

Условный возраст или возраст развития определяется путем определения уровня развития объекта в рамках определенного процесса развития на основе качественных и количественных характеристик. Определение условного возраста является частью периодизации, которая включает не только хронологические единицы измерения, но и систему отсчета и принципы ее разделения.

В науке возрастные категории выглядят чрезвычайно сложными и противоречивыми. Как указывает И.С. Кон, чтобы разобраться в содержании категории возраста, прежде всего необходимо разграничить главные системы отсчета, в которых наука описывает человеческий возраст.

Для понимания содержания категории возраста необходимо различать основные системы отсчета, используемые в науке для описания человеческого возраста.

Первая система отсчета – это биологический возраст, который определяется физическими и биологическими изменениями в организме человека. Он может быть выражен, например, в годах, месяцах, неделях или днях.

Вторая система отсчета – это психологический возраст, который характеризует уровень развития психических процессов, социальных и эмоциональных навыков и опыта. Он может быть оценен, например, с помощью тестов на интеллектуальный и эмоциональный развитие.

Третья система отсчета – это социальный возраст, который связан с социальным статусом и ролями, которые человек играет в обществе. Он может быть определен, например, по возрасту, на котором человек начинает работать или выходит на пенсию.

Четвертая система отсчета – это календарный возраст, который измеряется в годах, месяцах, неделях и днях с момента рождения человека.

Различие между этими системами отсчета помогает уточнить, какой аспект возраста имеет значение в конкретной ситуации и какой измерительный инструмент использовать. Например, для определения, когда человеку можно начинать работу, важен его социальный возраст, а для определения, какие лекарства ему можно назначить, важен его биологический возраст.

Основные структурные компоненты возраста

В психологии в пределах онтогенеза можно говорить о хронологическом, биологическом, психологическом, социальном возрасте субъекта, а также о субъективном возрасте личности.

Хронологический возраст представляет собой количество прожитых лет человека, начиная с момента его рождения и заканчивая текущим моментом времени. Он является объективным фактом жизни каждого человека и может быть измерен на основе двух критериев: абсолютной шкалы времени и психических изменений, характерных для определенного возраста. При сопоставлении хронологических возрастов двух разных людей важно учитывать их фактический возраст, а также возрастные особенности и стадии развития, характерные для каждого из них.

Биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста. В понятии биологического возраста за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения,

которые происходят в организме каждого человека. Ввиду их измеряемости (биология располагает статистическими данными о том, в каком хронологическом возрасте какие изменения должны происходить) установлены определенные возрастные нормативы. Соответственно, если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, значит, он отстает в своем биологическом развитии, т.е. его биологический возраст меньше хронологического. Если, наоборот, наступили изменения, которые должны произойти в более старшем возрасте, тогда говорят, что его биологический возраст превышает его хронологический возраст.

Психологический возраст определяется путем сопоставления уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с нормативным среднестатистическим симптомокомплексом. Он основывается на тех психофизиологических, психологических и социально-психологических изменениях, которые происходят в психике каждого человека. Для детей они более или менее описаны, а для взрослых нужны дополнительные исследования. Общая картина здесь та же, что и с биологическим возрастом: если психические изменения отстают от хронологического возраста, то говорят, что психологический возраст меньше хронологического, и наоборот, при опережении ими хронологического возраста психологический возраст превышает хронологический.

Социальный возраст измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников. Социальный возраст определяется как совокупность социальных изменений, которые происходят с человеком в его жизни. Он включает в себя как жизненные события, которые происходят в определенном возрасте (например, начало обучения в школе, выбор профессии, брак, трудовая деятельность), так и возрастные изменения, которые влияют на мировоззрение и отношение к жизни. Если социальные изменения отстают от нормативных, то говорят о том, что социальный возраст меньше хронологического, а если опережают, то больше.

Многомерность возраста

Л.С. Выготский объединил в понятие возраста два процесса развития: натуральный – связанный с развитием организма, и социальный – связанный с приобщением индивида к культуре через обучение, воспитание и социализацию в широком смысле.

Для полноценного анализа жизненного пути необходимо учитывать многомерность возрастных свойств и критериев их оценки. Они включают в себя биологический возраст, связанный с состоянием организма и его подсистем, социальный возраст, связанный с ролью и местом индивида в обществе, и психический возраст, связанный с уровнем развития сенсомоторной, умственной и других видов деятельности.

По мере развития науки каждое из этих понятий всё больше дифференцируется. Так, биологический возраст подразделяется на скелетный (костный), зубной, возраст полового созревания и т.д.

Социальный возраст отражает определенные нормы и роли, происходящие из возрастного деления труда и социальной структуры общества. Понятия, такие как «дошкольный», «школьный», «студенческий», «рабочий», «пенсионный возраст», «брачный возраст», «возраст гражданского совершеннолетия» и т.д., имеют явно социальное происхождение и значения.

Необходимо учитывать различие между нормативными и фактическими критериями возраста. Например, юридический возраст для вступления в брак - это минимальный возраст, когда человек по биологическим и социальным показателям имеет законное право вступить в брак. Однако демографические показатели брачности, такие как вероятность вступления в брак в определенном возрастном интервале или средний возраст вступления в брак, - это фактические критерии, которые могут отличаться от юридического возраста.

Соотношение их также исторично. В современном индустриальном обществе заключение брака у большинства людей происходит значительно позже, чем это требуется законом, в то время как в средневековой Европе или в Индии недавнего прошлого было наоборот: браки часто заключались до достижения юридического брачного возраста и даже до полового созревания, такие браки назывались детскими.

Еще более многообразны индикаторы психического возраста.

Специалисты в области психологии при анализе возрастных характеристик человека используют как общепсихологические нормативы, так и конкретные индикаторы, такие как уровень моральной зрелости, соответствие рекреационного поведения подростка статистическим данным сверстников, психосексуальное развитие и другие.

Многомерность возрастных свойств усугубляется принципиально неустранимой неравномерностью и гетерохронностью (асинхронией) протекания возрастных процессов.

Неравномерность темпа развития. Развитие психических функций у человека не происходит равномерно и может включать периоды подъема и спада, а также сензитивные периоды, во время которых функции формируются особенно интенсивно. Разные критерии зрелости имеют для разных функций и аспектов психического развития разное значение.

Гетерохронность (меж- и внутриличностная) выражается в несогласованности сроков биологического, социального и психического развития, а также в несовпадении темпов созревания или инволюции отдельных подсистем одного и того же индивида. Это обуславливает явления акселерации, психофизического и личностного инфантилизма, задержки психического развития и др.

4. Классификация периодизаций возрастного развития

Периодизация психического развития является одной из сложнейших задач в психологии человека, так как изменения в психической жизни не происходят независимо друг от друга, а взаимосвязаны. Отдельные психические процессы, такие как восприятие, память и мышление, не являются самостоятельными в психическом развитии. Развитие каждого из этих процессов зависит от личности в целом, включая ее направленность, характер, способности и эмоциональные переживания. Именно поэтому происходит избирательный характер восприятия, запоминания и забывания.

Возрастные границы периодов жизни человека являются условными и могут меняться в зависимости от многих факторов, таких как социально-экономические условия, культурные традиции, научно-технический прогресс и т.д. Например, в некоторых культурах юность может продолжаться до 30 лет, в то время как в других странах уже в 18 лет молодой человек считается взрослым. Также существуют биологические особенности, которые влияют на возрастные границы периодов жизни, такие как начало полового созревания, возраст, когда формируется костный скелет и т.д. Важно понимать, что возрастные границы периодов жизни являются лишь ориентиром, а не строгой нормой. Каждый человек индивидуален, и его развитие может отличаться от стереотипных представлений о том, что должно происходить в том или ином возрасте. Поэтому важно учитывать индивидуальные особенности каждого человека при рассмотрении его возрастного развития и воспитания.

Л.С. Выготский отмечал, что большинство предложенных идей периодизации развития человека являются формальными и не затрагивают сути развития. Он критиковал существовавшие на тот момент способы деления детства на возрастные этапы, указывая на то, что они исходят из внешних факторов и не учитывают внутренние основания, которые связаны непосредственно с изменениями, происходящими в психике ребенка.

Вопрос о разбиении онтогенеза на отдельные возрастные стадии, ступени или фазы является давней традицией в науке, однако он до сих пор остается нерешенным. Критерии, используемые для разделения, а также продолжительность и содержание установленных возрастных периодов, сильно различаются.

Некоторые современные авторы (Р. Бергиус, Х.М. Траутнер) утверждают, что по мере роста знаний о явлениях и фактах развития будет вообще невозможно создать приемлемый проект деления онтогенеза на связанные возрастные периоды. По их мнению, в отношении онтогенеза речь может идти только о крупных делениях (пренатальный период, младенчество и т.д.), а более дробные применимы только для отдельных функциональных областей (познавательное развитие, развитие эмоциональной сферы, общения и т.д.).

Цель периодизации заключается в выделении на линии развития определенных точек, которые разделяют качественно отличающиеся периоды.

Главным вопросом при этом является то, что определяет эту качественную специфику.

В свое время А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский и др. выделяли разнообразные основания для построения периодизации. Систематизация этих попыток была предпринята Л.С. Выготским в работе «Проблема возраста» (1984). Все существующие к тому времени периодизации Л.С. Выготский разделил на три группы, и это деление оказалось столь методологически удачным, что появляющиеся современные периодизации часто успешно вписываются в предложенную им систематизацию.

Первую группу составили периодизации, созданные не путем расчленения самого развития личности на этапы, а по аналогии со ступенчатообразным построением других процессов развития. Этот вид периодизаций можно назвать периодизациями по внешнему критерию. Таковой, в частности, является известная периодизация **С. Холла**, созданная по аналогии с развитием общества. Он выделял:

- 1) стадию рытья и копания (0–5 лет);
- 2) стадию охоты и захвата (5–11 лет);
- 3) пастушескую стадию (8–12 лет);
- 4) земледельческую стадию (11–15 лет);
- 5) стадию промышленности и торговли (15–20 лет), соотнося их с животной стадией развития общества, периодом овладения охотой и рыболовством, концом дикости и началом цивилизации, периодом романтизма и т.п.

Французский психолог *Рене Заззо* строил периодизацию детства в соответствии с принятыми во Франции ступенями обучения и воспитания детей. Он выделял шесть периодов:

- 1) раннее детство – 0–3 года;
- 2) дошкольный возраст – 3–6 лет;
- 3) начальное школьное образование – 6–9 лет;
- 4) стадия обучения в средней школе – 9–12 лет;
- 5) стадия получения общего образования – 12–15 лет;
- 6) стадия получения профессионального образования – 15–18 лет.

Р. Заззо считал, что задачей психологов является не установление некоторых новых возрастных стадий, а только психологическое объяснение уже существующих.

Л.С. Выготский признавал правильность подобной периодизации, считая, что процессы детского развития неразрывно связаны с воспитанием и обращал внимание на положительный аспект таких периодизаций, который заключается в выявлении важности смены социальных позиций ребенка, которые определяются в значительной степени организацией его воспитания и обучения.

Такие периодизации существуют практически во всех странах, они представляют собой «общественно-детерминированные последовательные

звенья процесса воспитания и являются научно правомерными исходными пунктами для подразделения психического развития на этапы». Ко второй группе (самой многочисленной) Л.С. Выготский отнес периодизации, которые основаны на каком-либо одном (или нескольких), отдельно взятом признаке развития. Пример простейшей периодизации такого типа он берет у *П.П. Блонского*, который взял за основу периодизации детства такой признак созревания организма, как состояние зубов ребенка, и выделил:

- 1) беззубое детство;
- 2) молочнозубое детство;
- 3) период смены зубов;
- 4) стадии прорезывания премоляров и клыков;
- 5) постояннозубое детство.

По мнению П.П. Блонского, процесс развития зависит от увеличения энергетических ресурсов организма, которые в свою очередь определяют физические изменения, такие как кальцинация костей и смена зубов. Однако, Л.С. Выготский не находил подтверждения в таком непосредственном параллелизме и считал, что установленные периоды развития не являются одинаково значимыми. Например, время прорезывания зубов имеет большое значение для ребенка, в то время как переход к постоянным зубам не оказывает существенного психического влияния.

В эту же группу Л.С. Выготский помещает периодизацию, предложенную В. Штерном, основанием которой является собственно психологический, а не биологический критерий – собственная активность человека. К примеру, В. Штерн говорит о периоде, когда ребенок только играет, о периоде сознательного учения с разделением игры и труда, о периоде юности с развитием самостоятельности и началом трудовой деятельности. Штерну же принадлежит и периодизация, в основании которой положено развитие речи с выделением фазы первого слова, фазы однословных и двухсловных предложений, фазы грамматизации и т.д.

К этой же группе можно отнести и периодизацию З. Фрейда. Фрейд считал «системообразующим» фактором всего развития в целом сексуальное развитие, которое начинается практически с рождения и проходит ряд этапов, различающихся господством определенных эрогенных зон. **З. Фрейд** описывает следующие стадии развития личности:

- 1) оральная фаза (1-й год жизни): эрогенные зоны – в области рта; формы поведения – захват, удержание, сосание, кусание, выплевывание;
- 2) анальная фаза (2–3-й годы жизни): эрогенные зоны – в области заднего прохода; формы поведения – интерес к функциям отправления;
- 3) фаллическая фаза (с 3 до 6 лет): эрогенные зоны – в области половых органов; формы поведения – исследование своих гениталий;
- 4) латентная фаза (с 5–6 лет до 11–12 лет, т. е. стадия полового созревания): эрогенные зоны не выделяются, и специфических форм поведения нет;

5) генитальная фаза (фаза половозрелости): во главе с гениталиями активизируются все эрогенные зоны и формы поведения.

Эти фазы соответствуют бесполому, нейтральному, двуполому и половому детству. Фрейд считал, что тип личности определяется тем, на какой стад приотсанавливается, «фиксируется» развитие индивида.

Особое место в периодизациях второй группы занимает периодизация **Жана Пиаже**, в основе которой лежит развитие интеллектуальных структур. Развитие интеллекта он считал фактором достижения равновесия с окружающей средой и описывал четыре стадии развития:

1) предоперациональную стадию мышления (сенсомоторный интеллект) с его рефлексами и приспособительными реакциями;

2) стадию предпонятийного и интуитивного мышления (внутренних действий с образами, символами);

3) стадию конкретных операций;

4) стадию формальных операций.

Стадии сменяют друг друга в строго указанном порядке, и каждый нормальный ребенок должен последовательно пройти все стадии. Пиаже уделил основное внимание процессам интеллектуального развития, оставив фактически в стороне вопросы личностного развития ребенка. Но ведь уровень развития личности в значительной степени зависит и от уровня развития ее интеллектуального потенциала.

По аналогии со стадиями, выделенными Ж. Пиаже, в основу построения своей периодизации **Лоуренс Колберг** положил становление морали. С этих позиций периодизация включает:

1) доморальный уровень, связанный с ориентацией на избегание наказания (1-я стадия) и получение поощрения (2-я стадия);

2) уровень конвенциональной морали, связанный с ориентацией на оправдание ожиданий и одобрение других (3-я стадия), образец или авторитет (4-я стадия);

3) уровень автономной морали, связанный с ориентацией на обязательства перед обществом (5-я стадия) и общепринятые моральные принципы (6-я стадия).

Большинство дошкольников и детей в возрасте 7 лет находятся на низшем уровне морального сознания. У 30% детей возрастом 10 лет и 10% детей в возрасте 13-16 лет сохраняется этот уровень развития морали. К 13 годам многие дети решают моральные проблемы на втором уровне. Для достижения высшего уровня морального сознания необходимо развитие интеллекта, поскольку осознанные моральные принципы не появляются раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление. Однако некоторые интеллектуально развитые взрослые люди могут не иметь автономной морали. Кроме того, возможно множество вариантов периодизации развития данной возрастной группы.

Перечислять варианты периодизаций этой группы можно бесконечно. Все они названы Л.С. Выготским моносимптоматическими, поскольку в

основании большинства из них лежит лишь один, хотя и важный, признак развития.

Периодизации, связанные с существенными особенностями самого развития, должны составлять третью группу по мнению Л.С. Выготского. Он предложил свою собственную периодизацию, которая основывается на диалектической модели развития и идее скачкообразных переходов к новому качеству. Выготский выделил в развитии два типа периодов: стабильные и критические. В стабильных периодах происходит постепенное накопление мельчайших количественных изменений, а в критические периоды происходят резкие и необратимые новообразования. По мнению Выготского, стабильные и критические периоды чередуются друг с другом.

Периодизация детского развития Л.С. Выготского

Кризис новорожденности – младенческий возраст (2 месяца – 1 год)

Кризис одного года – раннее детство (1 год – 3 года)

Кризис 3-х лет – дошкольный возраст (3-7 лет)

Кризис 7 лет – школьный возраст (8-12 лет)

Кризис 13 лет – пубертатный период (14-17 лет)

Кризис 17 лет

Периодизация Л.С. Выготского акцентирует внимание на динамике развития детей. Его подход включает кратковременные критические периоды, сменяемые длительными стабильными периодами, которые также называются литическими. В стабильных периодах происходит плавное развитие психики и личностных качеств ребенка, накопление знаний, умений и опыта.

Среди периодизаций, основанных на выделении существенных особенностей самого развития, следует назвать периодизацию Э. Эриксона, которая по полноте и систематичности описания возрастных периодов превосходит многие, разработанные до него. Периодизация **Эриксона** охватывает весь жизненный путь личности. Развитие, считает ученый, складывается из трех взаимосвязанных, хотя и автономных, процессов:

- 1) соматического развития;
- 2) развития сознательного «Я»;
- 3) социального развития.

Весь жизненный путь, по Эриксону, включает восемь стадий, каждая из которых имеет свои специфические задачи и может благоприятно или неблагоприятно разрешаться для будущего развития:

- первая фаза (младенчество, первый год жизни) характеризуется первичным доверием или недоверием ребенка к окружению;
- вторая фаза (раннее детство: 2–3-й годы жизни) характеризуется автономией или стыдом и сомнением;
- третья фаза (дошкольный возраст: 4–5-й годы жизни) характеризуется инициативой или чувством вины;
- четвертая фаза (школьный возраст: с 6 до 11–12 лет, т. е. до половозрелости) характеризуется чувством ценности и трудолюбия или малоценности;

- пятая фаза (юношество) характеризуется личностной индивидуальностью, идентичностью или диффузией идентичности;
- шестая фаза (молодость: 20–30 лет) характеризуется близостью, интимностью и солидарностью или изоляцией;
- седьмая фаза (зрелость: 30–40 лет) характеризуется творческим началом, интегративностью или застоєм;
- восьмая фаза (старший взрослый возраст плюс старость, от 40 лет и старше) характеризуется целостностью личности или раздвоенностью, отчаянием.

Ключевым элементом теории Э. Эриксона является концепция психосоциальной идентичности, которая представляет собой синтез личностных качеств и является центральным показателем зрелости. Понимание идентичности включает в себя идею о том, что человек осознает свою уникальность и единство в собственном «Я». Если человек обладает идентичностью, то он обладает самим собой, то есть у него:

- сложился совершенно определенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру;
- развито чувство адекватности и стабильного владения собственным «Я», не зависящее как от изменений «Я», так и от различных ситуаций;
- сформирована способность к полноценному решению задач, возникающих перед ним на каждом возрастном этапе.

Идентичность – это показатель зрелости личности, которая проходит ряд стадий в своем развитии. Каждая новая стадия, по мнению Э. Эриксона, характеризуется появлением новых явлений и свойств, которые отсутствовали на предыдущих стадиях. Эти психологические новообразования становятся основой для психической жизни и поведения человека на определенной возрастной ступени. Переформулированное предложение: Новые формы и содержание развития личности зависят от условий общения ребенка или взрослого с социальной средой, другими людьми, трудовой деятельностью и от их готовности к общению. Однако эти взаимодействия основаны на индивидуальных внутренних потенциалах, которые соответствуют внутренним законам развития, описанным Э. Эриксеном.

Именно эти внутренние предпосылки (потенциальности) и определяют избирательное воздействие на индивида его социального окружения. Эриксон придавал большое значение воспитанию, считая его неотъемлемой, интегральной частью общественной системы, через посредство которой ценности и нормы общества передаются новому поколению.

Тема 3. Психическое развитие в новорожденном и младенческом возрасте

Вопросы:

1. Новорожденность как кризисный период развития
2. Младенчество как период стабильного развития

3. Психологические новообразования младенческого периода.

Кризис одного года

1. Новорожденность как кризисный период развития

Первые мгновения жизни являются ключевым моментом в жизни каждого человека, ведь это период, когда происходит резкое изменение образа жизни. Новорожденный ребенок отделяется от материнского организма и начинает функционировать самостоятельно, приспосабливаясь к новым условиям жизни. Он должен освоить новый тип дыхания, научиться питаться самостоятельно и адаптироваться к новым температурным условиям. Физиологически, первые недели жизни ребенка являются периодом адаптации к внеутробному образу жизни, формирования собственных систем жизнеобеспечения и приспособления к новым условиям окружающей среды.

Некоторые психологи уделяют большое внимание явлению «бандита», что является названием раннего контакта между родителями и новорожденным ребенком. В течение первых полутора часов после рождения существует критический период, который называется сензитивным периодом, когда возникает врожденный механизм формирования привязанности у ребенка к родителям. Взаимное пристальное «разглядывание», телесный контакт, поглаживание и прикосание способствуют развитию особенно теплых и интуитивных отношений между ребенком и всеми членами семьи. Эти отношения характеризуются устойчивостью и имеют развивающий эффект в долгосрочной перспективе.

Характерные особенности периода новорожденности: малое различие сна и бодрствования, преобладание торможения над возбуждением, спонтанная двигательная активность (нецеленаправленная, импульсивная, толчкообразная).

Дополнительно можно отметить, что период новорожденности (первые 28 дней жизни) характеризуется еще и следующими особенностями:

- первоначальный рефлекторный характер поведения: ребенок реагирует на внешние раздражители (звук, свет, прикосновение и т.д.) с помощью рефлекторных движений, например, сосательный рефлекс при касании губы;

- высокая чувствительность к осязанию и тактильным ощущениям: кожа новорожденного очень чувствительна к прикосновениям, что способствует развитию привязанности к матери;

- незрелость нервной системы и органов чувств: новорожденный еще не полностью развил свою нервную систему и органы чувств, что ограничивает его восприятие мира;

- появление первых социальных улыбок: к концу первого месяца жизни ребенок начинает улыбаться в ответ на улыбку и речь окружающих его людей, что свидетельствует о развитии социальной коммуникации;

- потребность в тепле и близости: новорожденный требует постоянного ухода и физического контакта с матерью для обеспечения своего физиологического и эмоционального благополучия.

Большую часть времени новорожденный погружен в себя и просыпается из-за дискомфорта, вызванного ощущением голода, жажды, холода и др. Л.С. Выготский характеризовал своеобразие психики новорожденного, отмечая такие моменты: «исключительное преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения»; не выделенность себя и своих переживаний из восприятия объективных вещей, не различение социальных и физических объектов. У ребенка первых двух недель жизни единственным очевидным выражением эмоций является реакция недовольства на дискомфорт или насильственное пробуждение. Сигналы недовольства, издаваемые ребенком, привлекают внимание ухаживающих взрослых, которые и помогают ребенку избавиться от неприятных ощущений. Положительные эмоциональные реакции в ранний период новорожденности отметить не удастся, поскольку удовлетворение потребностей приводит к успокоению и засыпанию ребенка. Методы исследования психики новорожденных и младенцев. Многие исследователи подчеркивают исключительную сложность изучения психики детей младенческого возраста и недопустимость умозрительных рассуждений. В России начало объективного изучения психического и физиологического развития младенцев было положено в 1920-х гг. сотрудниками И.П. Павлова и В.М. Бехтерева Н.М. Щеловановым,

Н.Л. Фигуриним и др. для этой цели были использованы систематическое наблюдение, экспериментальные методики анализа условных рефлексов и ориентировочной реакции. В последние десятилетия увеличение возможностей точной записи поведенческих проявлений привело к новому интересу к психологии младенцев. Сейчас исследования процессов восприятия, памяти и внимания у детей первого года жизни используют регистрацию различных объективных "индикаторов", таких как частота сердечных сокращений, ритм дыхания и сосания, микродвижения глаз, повороты головы и появление/угасание ориентировочной реакции.

Какими же способностями обладает новорожденный? Прежде всего, это определенный набор безусловных рефлексов, облегчающих приспособление к новым условиям жизни:

- рефлексов, обеспечивающих работу основных систем-организма (дыхания, кровообращения, пищеварения и др.), в частности сосательного рефлекса, пищевого и вестибулярного сосредоточения (затихание, торможение движений);

- защитных рефлексов (например, при прикосновении к векам ребенок закрывает глаза, зажмуривается при ярком свете);

- ориентировочных рефлексов (поисковый рефлекс при легком надавливании на середину верхней губы, поворот головы к источнику света);

- атактичных рефлексов (например, хватательный рефлекс, или рефлекс Робинсона, — захват пальцев взрослого, вложенных в руку ребенка; рефлекс спонтанного ползания — положенный на живот ребенок поворачивает голову в сторону и ползает без помощи рук, а если к его подошвам подставить ладонь, то ребенок рефлекторно отталкивается от нее и ползет активнее — рефлекс Бауэра; автоматическая походка — если, придерживая под мышки, ребенка поставить на опору и слегка наклонить, у него появятся шаговые движения, не сопровождающиеся движениями рук, и др.).

Наличие врожденных рефлексов у новорожденных является признаком функциональной зрелости их центральной нервной системы. Однако в течение первого года жизни большинство этих рефлексов исчезает. Это происходит благодаря связи между созреванием мозга и исчезновением большинства врожденных рефлексов, поскольку многие из них контролируются подкорковыми структурами, в первую очередь средним мозгом, который развивается у плода с большим опережением. Простейшие врожденные рефлексы постепенно заменяются более сложными рефлекторными реакциями и условно-рефлекторными поведенческими комплексами, которые осуществляются за счет активности коры головного мозга. Здоровый новорожденный обладает различными видами чувствительности, включая тактильную, температурную, болевую и вкусовую, позволяющей различать сладкое, горькое, кислое и соленое вкусы. Хотя чувствительность у новорожденного ниже, чем у более старших детей, однако она заметно возрастает в течение первых недель жизни. Зрительная и слуховая функции у новорожденных довольно примитивны, но быстро совершенствуются. Существуют данные в пользу наличия врожденной координации слуха и зрения. На второй неделе жизни появляется слуховое сосредоточение — плачущий ребенок умолкает при сильном звуковом раздражителе (например, звонок) и прислушивается. К концу первого месяца жизни, а у отдельных детей и раньше, появляется возможность кратковременной фиксации взгляда на блестящем предмете. Появились новые поразительные данные о возможностях новорожденных и младенцев первых недель и месяцев жизни, например о так называемой лицевой имитации новорожденных (способности имитировать вытягивание губ, высовывание языка, открывание рта).

Значимым фактором научения для младенцев оказывается вовсе не характер подкрепления, а особенности самой программы, включенность в неё задач, требующих от ребенка определенного решения.

Например, экспериментально задавалась такая схема: поворотом головы налево младенец может включить свет. Большинство двух-трехмесячных детей вскоре обнаруживали эту взаимосвязь и включали свет неоднократно за короткий промежуток времени. Затем частота поворотов головы уменьшалась и сохранялась на низком уровне до смены программы. Когда ребенок случайно открывал изменение схемы (теперь включение света

происходило при повороте головы направо), всякий раз наблюдался рост активности.

Пяти- шестинедельные младенцы научались так регулировать темп сосания пустышки, чтобы достигать наилучшей фокусировки изображения на экране телевизора. Современные исследователи обнаруживают некоторые факты, свидетельствующие о врожденных предпосылках общения. Это способности избирательных контактов ребенка с человеком: предпочтение с первых минут жизни живых человеческих лиц, а не других сложноорганизованных зрительных изображений; способность выделять человеческий голос среди других звуков; выделение голоса матери из прочих голосов; достаточно сложные лингвистические задатки. Врожденные схемы взаимодействия поведенчески проявляются в направленности взгляда в момент расположенности к общению, в закрывании глаз и отворачивании головы как сигналах свертывания общения. Утверждается, что подлинные способности маленького ребенка к обучению часто оказываются не продемонстрированными в силу неподходящей организации экспериментальной ситуации – важна физическая близость к матери, лучше всего контакт «кожа к коже». Биологическая беспомощность новорожденного и ее значение для развития. И тем не менее те способности, о которых мы говорили выше, рассматриваются как предпосылки будущего развития.

Новорожденный не обладает готовыми формами поведения или движений, включая даже базовый сосательный рефлекс, который нуждается в настройке и обучении в первые дни жизни. Исследования показывают, что движения, такие как хватание и ползание, не являются продолжением врожденных рефлексов, а требуют угасания этих рефлексов, чтобы сформировать новые произвольные движения. Новорожденный является самым беспомощным из всех видов на Земле. Такая биологическая неподготовленность обеспечивает гибкость в выборе направления развития и адаптации к окружающей среде.

Физически разделившись от матери, обезьяна, наиболее близкая к человеку в эволюционном отношении, способна удержаться на ее шерсти и удерживаться в первые два месяца жизни. В этом периоде выживание младенца зависит от заботы взрослого человека, который обеспечивает все его потребности. Каждое взаимодействие младенца с окружающим миром осуществляется при помощи взрослого человека. Именно поэтому говорят о новорожденном как о наиболее социальном существе.

В противоречии между максимальной нуждой во взрослом и минимальными средствами взаимодействия заложена основа всего психического развития ребенка в младенческом возрасте.

Первые формы взаимодействия ребенка и взрослого. Как происходит первое взаимодействие между ребенком и взрослым? В конце первого или начале второго месяца жизни ребенок начинает явно различать взрослого в окружающей обстановке. С самых первых дней жизни взрослый занимает активную роль в общении с ребенком, проявляя опережающую инициативу,

обращаясь к ребенку, задавая вопросы, комментируя свои действия и приписывая ему качества субъекта общения. Ребенок уже в первые недели жизни способен подражать некоторым мимическим действиям, которые ему демонстрируют, что проявляется в феномене лицевой имитации новорожденных. Взрослый, кроме того, очевидно, становится наиболее привлекательным и удобным объектом восприятия, способным удовлетворить потребность в новых впечатлениях, которую некоторые исследователи считают врожденной. Постепенно ребенок улавливает коммуникативные послания взрослого, на третьей-четвертой неделе у ребенка в состоянии спокойного бодрствования можно наблюдать так называемое ротовое внимание в ответ на обращенный к нему ласковый голос и улыбку взрослого — ребенок замирает, губы слегка вытягиваются вперед, происходит глазной контакт. В возрасте 4—5 недель вслед за этим возникает попытка улыбнуться и, наконец, настоящая, так называемая социальная улыбка, и ли улыбка общения. Выразительная улыбка и другие, присваиваемые младенцем позже элементы паралингвистической знаковой системы (мимика, жесты) умиляют родителей, действуют на взрослых воодушевляюще и приводят к ответному эмоциональному вознаграждению малыша. Здесь мы наблюдаем взаимное эмоциональное отождествление взрослого и ребенка. Некоторые зарубежные ученые называют первые проявления связи между матерью и ребенком с помощью звуков «коммуникативной синхронией» ребенка и взрослого, «сращиванием» или «настраивающим» поведением, так как звуковые сигналы ребенка воздействуют на голос и речь матери, и, наоборот, ее речь — на звуки, издаваемые малышом. Такое «сращивание» формирует основу будущих отношений привязанности, закладывает чувство доверия сначала к матери, а позднее и к человеку вообще.

Французский психоаналитик Ф. Дольто высказывала мнение о том, что речевое воздействие на новорожденного может содействовать его соматическому благополучию, например, в случаях временного разлуки с матерью. Она считала, что объяснение ребенку происходящих событий и заверение его в том, что он любим матерью и скоро они вновь будут вместе, помогает нормализовать самочувствие малыша, улучшает функционирование кишечника, восстанавливает аппетит и улучшает сон. Ф. Дольто опиралась на свой медицинский опыт в этом вопросе.

На ранней стадии взаимодействия с ребенком не все аспекты определяются только взрослым. Новорожденный имеет свой собственный темперамент, который влияет на реакцию родителей и их скорость реагирования. Его поведение, включая тональность плача и другие поведенческие признаки, также оказывает влияние на отношение родителей. Главным психологическим новообразованием в период кризиса новорожденности считается возникновение ответной реакции ребенка на обращение матери, которая проявляется в улыбке. Это означает начало индивидуальной психической жизни новорожденного, которая вплетена в социальную жизнь окружающих его людей. В этот период жизнь ребенка

становится индивидуальной и психической, поскольку только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих его людей, как считал Л.С. Выготский.

Комплекс оживления. В последующие недели складывается комплекс оживления, который служит границей критического периода новорожденности и показателем перехода к младенчеству как периоду стабильного развития. Термин «комплекс оживления» введен Н.М. Щеловановым, а впервые описан Н.Л. Фигуриным и М.П. Денисовой.

Комплекс оживления – это эмоционально-двигательная реакция новорожденного, которая проявляется в ответ на контакт с взрослым. Она начинается с замирания и сосредоточения на лице взрослого, а затем переходит в улыбку и проявляется в развернутом комплексе эмоциональных и двигательных реакций, появляющихся в течение первых недель жизни. В 8 недель компоненты реакции радостного оживления сопровождаются громким коротким вздохом; в 10—12 недель он включает в себя серию глубоких вздохов, вскидывание ручек, перебирание ножками, радостное повизгивание, разнообразные вокализации (гуление, вскрики). Возникновение инициативы ребенка в общении выражается в использовании им крика, плача для привлечения внимания к себе. Своевременность появления и степень выраженности комплекса оживления — основной критерий нормативности психического развития ребенка в первом полугодии жизни. Комплекс оживления начинает дифференцироваться после трех месяцев.

Появление комплекса оживления у ребенка указывает на то, что он не только нуждается в общении с взрослым, но и обладает средствами для коммуникации. Ребенок проявляет активность в отношении взаимодействия с взрослым, и эта активность выражена сильнее, если взрослый пассивен. Когда ребенок проявляет этот комплекс, это доставляет удовольствие ухаживающим за ним взрослым и создает чувство взаимности, разделяемости собственных эмоций с маленьким существом. Все это указывает на то, что специфическая для младенческого возраста социальная ситуация развития – ситуация неразрывного эмоционального единства ребенка и взрослого (ситуация «мы») – сформировалась. Феномен эмоционального единства проявляется в использовании местоимения «мы» для описания всех действий ребенка. Например, молодая мама двухмесячного малыша может сказать знакомой, которую встречает впервые после рождения ребенка: «У нас все хорошо. Мы родились такие большие, такие пушистенькие».

2. Младенчество как период стабильного развития

Младенческий возраст от 2 месяцев до 1 года. Кризисный период новорожденности заканчивается, и начинается период стабильного развития – младенчество. Ведущая деятельность младенческого периода – непосредственно – эмоциональное общение (по Д.Б. Эльконину), или ситуативно-личностное общение (по М.И. Лисиной). Объект этой деятельности – другой человек. Основное содержание общения между взрослым и ребенком составляет обмен выражениями внимания, радости,

интереса и удовольствия посредством мимики, жестикуляции, телесного контакта (поглаживаний, тормошения, объятий), звуков и слов.

О решающей роли общения в психическом развитии ребенка убедительно свидетельствуют так называемые явления госпитализма. Явление госпитализма обнаружилось при попытках наладить внесемейное воспитание детей, оставшихся без попечения родителей. Прежде всего, поражала огромная смертность маленьких детей в приютах. Например, в 1678 г. в Венеции из 2000 детей, принятых в приют, в течение 10 лет осталось в живых только семь. Приюты получили печальное название «фабрик ангелов». Дети, оставшиеся в живых, имели выраженное отставание в физическом и психическом развитии: к трем годам они не умели есть, почти не говорили, были чрезмерно пассивны или, напротив, возбуждены и агрессивны. Причины таких последствий долгое время искали в особенностях санитарно-гигиенического ухода, в неполноценном питании и небрежности врачей. Большое значение для привлечения внимания к нарушениям психомоторного развития детей, воспитываемых вне семьи, имели исследования психолога психоаналитической ориентации Р. Шпица, в особенности работа «Госпитализм» (1945).

Шпиц проводил сравнительные наблюдения за развитием детей в одном из приютов и одновременно в яслях при женской тюрьме. Гигиенические условия, врачебное наблюдение, «наследственность» в приюте были лучше. Но дети из яслей имели единственное преимущество: за ними ухаживали их собственные матери. В тюремных яслях за два года не умерло ни одного ребенка, в то время как в приюте из 91 ребенка погибло 37%. Годовалые дети из приюта встречали незнакомых людей испуганным визгом или вели себя крайне навязчиво. К концу второго года дети становились пассивными, предпочитая лежать в постельках. Что касается ясельных детей, то основная проблема заключалась в том, как справиться с их нарастающей любознательностью и предприимчивостью.

Эти наблюдения подчеркивают важность физического контакта и присутствия родительской фигуры для психического развития ребенка. Дети, которые росли в приюте без настоящих родителей, страдали от отсутствия такого контакта и ухода, который может быть обеспечен только материнской заботой. С другой стороны, дети в яслях при женской тюрьме имели преимущество благодаря тому, что у них были матери, которые заботились о них, даже если их возможности были ограничены. Это также подчеркивает важность роли родителей в воспитании и развитии детей, даже если их условия жизни ограничены.

Психологи, в том числе Р. Шпиц, с неопределенной ориентацией, интерпретировали подобные нарушения развития как результат отрыва ребенка от биологической матери, и подчеркивали серьезность и необратимость искажений в психическом развитии.

Российские педиатры и психологи причину госпитализма определили как дефицит общения. Были созданы научные основы воспитания детей

раннего возраста в общественных учреждениях и достигнуты успехи в искоренении госпитализма путем направленной организации общения персонала с детьми с первых дней жизни. Нельзя забывать, что стертые, неявные, но все же весьма опасные для полноценного психического развития малыша симптомы госпитализма могут возникать при ранней разлуке (помещении ребенка в больницу) и даже в семье. Так бывает, когда родные не уделяют ребенку достаточно внимания и тепла, в ситуации социально-экономического неблагополучия или когда ребенок оказывается по какой-либо причине, например из-за несоответствия его пола ожидаемому, психологически «не принятым» матерью.

Младенцы, которые относятся к группе риска по биологическим и медицинским показателям, а также те, у которых трудный характер, могут представлять сложности в установлении контакта с ними. Например, дети, рожденные преждевременно или недоношенные, требуют особого ухода, что может приводить к длительной разлуке с матерью после рождения. Также отмечается, что определенные особенности поведения недоношенных детей могут увеличивать вероятность эмоциональной депривации. В первые месяцы жизни такие дети могут проявлять синдром «дефицитарности ключевых сигналов», что характеризуется поздним появлением улыбки, отсутствием инициативы в контакте с взрослыми, избеганием зрительного и эмоционального контакта, напряжением и отстранением при взятии на руки. Они также могут проявлять отрицательные эмоции, быстро уставать и быть запаздыванием в развитии вокализаций в первые полугодия жизни. Выделены и матери групп риска: депрессивные, с психическим заболеванием, с нарушением отношений с родителями в собственном детстве, матери-подростки. Характерные изменения поведения со стороны ребенка (сокращенность и ослабленность сигналов, меньшая отзывчивость на социальное поведение матери, сниженная инициативность) и со стороны матери (меньшая чувствительность к сигналам ребенка, доминирование, дефицит вовлеченности в общение, эмоциональная отстраненность) с высокой вероятностью могут привести к нарушениям взаимодействия в системе «мать — младенец», отклонениям в формировании взаимной привязанности, риску отставания в развитии. Эти признаки являются одним из существенных показаний для усиления внимания такой семье, оказания помощи по программе «раннего вмешательства».

Развитие общения и речи

В первом полугодии жизни потребность ребенка во внимании и доброжелательности взрослого удовлетворяется в ходе ситуативно-личностного общения, выполняющего функции ведущей деятельности. Ребенок особо выделяет и узнает свою мать, беспокоится при ее уходе, позже (в 6—8 месяцев) — различает более широкий круг «своих» и «чужих». При приближении незнакомого взрослого четырехмесячный ребенок настораживается, внимательно всматривается в его лицо, широко открывает глаза, притормаживает движения, иногда у него возникает реакция страха. В

7—10 месяцев ориентировочная реакция на новое лицо, сменяющаяся реакцией страха или познавательного интереса, является возрастной нормой. В этом возрасте ребенок с готовностью включается в игровой контакт (игры в «ку-ку» и в «бросание игрушки»). В ситуациях общения ребенок начинает использовать жесты (протягивать руки, показывая, что хочет на руки; тянуться руками к далекому предмету, показывая свое желание получить его).

В наблюдениях Ж. Пиаже его восьмимесячная дочь Жаклин наблюдает, как ее мать плавно размахивает матерчатой оборкой. Когда это зрелище заканчивается, Жаклин, вместо того чтобы подражать увиденному движению (это она будет делать немного позже), начинает искать руку матери, кладет ее на оборку и подталкивает, чтобы заставить мать повторить действие.

К концу первого года жизни, ребенок начинает проявлять другие реакции на незнакомые лица, такие как робость, стеснение или интерес, вместо страха. Ребенок также начинает различать взрослых и устанавливать более сложные отношения с ними. Второй полугодие характеризуется возникновением потребности ребенка в сотрудничестве и соучастии с взрослым для достижения желаемого, что приводит к формированию более ситуативно-деловой формы общения. Ребенок начинает обращаться к взрослым за помощью и понимает их речь, что способствует развитию предпосылок для речи. В период от рождения до года ребенок проходит доречевой этап развития речи, формируя речевой слух, дыхание, артикуляцию звуков, интонацию и способность к речевому подражанию. Развитие происходит последовательно, от крика и гуления до лепета.

Основная голосовая реакция новорожденного — крик (плач) как выражение отрицательных эмоций. Начиная с восьмой недели, происходит дифференциация видов плача. Крик имеет различный характер в зависимости от того, чем он вызван (голод, боль в животе, ограничение движений или прекращение общения) и чего хочет добиться ребенок, о чем и догадывается его мать. В возрасте от 1,5 до 4 месяцев выделяются короткие звуки, носящие характер спокойного повествования — гукание. От 4 до 6 месяцев ребенок издает протяжные гласные звуки, сочетания губных, язычных и гласных звуков («бааа», «мааа», «тааа», «лааа» и др.) — это истинное, или певучее, гуление. Для гуления характерно прислушивание ребенка к собственному голосу, самоподражание, произношение цепочек певучих звуков, что тренирует речевое дыхание. В 6-7 месяцев появляется лепет — повторные слоги, цепочки слогов в ответ на голосовое общение взрослого, когда ребенок приглядывается к артикуляции взрослого, прислушивается к нему и к самому себе.

Переформулировка: Комплекс оживления включает в себя звуковые взаимодействия между взрослым и ребенком. Если ребенок отстает в развитии своих голосовых навыков, необходимо помочь ему через «уроки звукоподражания». Взрослый может помочь младенцу развивать его голосовые навыки, обращаясь к нему ласково и эмоционально, предлагая ему

повторять звуки, которые уже есть в его репертуаре, смотря при этом на рот и движения губ ребенка.

К 9 месяцам ребенок находится на стадии активного обучения речи. В этот период он начинает произносить новые звуки, которые постепенно обогащают его лепет и делают его более разнообразным. Ребенок начинает имитировать интонации и мелодику знакомых фраз, что делает его речь более живой и выразительной. Важно отметить, что в этот период ребенок еще не обладает полноценной речью, и его слова и фразы могут быть не всегда понятными для взрослых. Однако это не должно нас пугать, так как это нормальный этап развития речи. Важно поддерживать ребенка, поощрять его в его стремлении говорить и помогать ему в освоении новых звуков и слов.

В возрасте около 9 месяцев ребенок начинает использовать устойчивые звукосочетания, которые можно назвать автономной речью. Это могут быть например, «мама», «папа», «баба», «деда», «баян» и т.д. Ребенок также начинает использовать интонационно-выразительные и по смыслу равные предложению высказывания, которые, однако, могут быть поняты только в контексте общения и ситуации в целом. Например, он может использовать выражения типа "дай" или "хочу", которые вряд ли будут понятны без дополнительного контекста. К концу первого года жизни ребенка, его словарный запас составляет от 5-6 до 10-30 лепетных слов, которые он может произносить самостоятельно. Однако, стоит отметить, что у каждого ребенка индивидуальные особенности развития речи, и словарный запас может быть как выше, так и ниже указанных значений.

Другая сторона развития речи — пассивное владение словом, понимание обращенной к нему речи. В первые месяцы жизни ребенок воспринимает речь взрослого как передачу эмоционального состояния, но во втором полугодии начинает складываться ситуационное понимание речи. К девяти месяцам ребенок понимает словесные инструкции и демонстрирует свое понимание, отыскивая глазами предметы или выполняя просьбы. Это первоначальная форма понимания речи. К концу года ребенок уже понимает и выполняет пять-десять обращений типа "Дай ручку" или "Принеси мяч". Пассивная речь опережает в своем развитии активную.

На начальных этапах развития речи, чтобы слово было понятно для ребенка и стало для него обозначением предмета или действия, взрослые стараются создать условия наиболее ясного отнесения слова к предмету. Например, когда ребенок смотрит на кошку, взрослый может сказать "кошка" и погладить ее, чтобы ребенок связал это слово с животным, которое он видит. Также, взрослые могут использовать жесты и мимику, чтобы помочь ребенку понять значение слова. Например, когда взрослый говорит слово "пить", он может поднести к губам стакан с водой, чтобы ребенок понял, что это значит.

К концу первого года жизни происходит разрыв слитности между взрослым и ребенком, и ребенок начинает становиться реальным субъектом общения. Следовательно, изменяется и социальная ситуация в общении ребенка и взрослых. В этот период ребенок начинает осознавать себя как

отдельное существо и проявлять свою индивидуальность. Он становится активным участником общения, начинает использовать речевые средства для выражения своих желаний, потребностей и эмоций, и его взаимодействие со взрослыми становится все более сложным и разнообразным. В этом процессе возникает кризис конца первого года жизни ребенка, который связан с изменением социальной ситуации в общении ребенка и взрослых. Ребенок начинает проявлять свою независимость и стремится к самостоятельности, что может приводить к конфликтам с взрослыми. В то же время, взрослые могут испытывать трудности в понимании потребностей и эмоций ребенка, что также может приводить к конфликтам.

Развитие восприятия и интеллекта

В первом полугодии жизни (1-й подпериод младенчества) наиболее стремительными темпами совершенствуется восприятие ребенка, интенсивно развиваются сенсорные системы. Ярко проявляется закономерность опережающего развития сенсорики по сравнению с моторикой.

Когда младенцы достигают возраста 3-4 месяцев, их зрительные и слуховые способности практически не отличаются от взрослых. Они могут легко следить за предметами, движущимися в любом направлении, на любом расстоянии и с любой скоростью, сосредотачиваться на длительное время, ищут объекты для рассматривания, связывают зрительные и слуховые впечатления и правильно локализируют звук в пространстве. Исследования показывают, что младенцы отлично различают цвета, формы, объемы и чувствительны к новизне. Зрение начинает регулировать и направлять поведение ребенка, формируются условнорефлекторные реакции. Во втором полугодии жизни младенцы начинают обследовать окружающее пространство и предметы, проявляют интерес к игрушкам и начинают овладевать тактильной чувствительностью. По мнению Пиаже, в этот период ребенок находится в стадии сенсомоторного развития, еще не овладев языком и формированием психических образов для слов. Он получает знания о мире на основе собственных ощущений и движений.

Сенсомоторный период включает шесть стадий, из которых на первый год приходятся четыре.

1. Упражнение рефлексов – это один из первых этапов развития ребенка, который начинается с момента его рождения. В этом периоде дети упражняют все навыки, которыми обладают в данный момент развития, включая безусловные рефлексы, такие как сосание, хватание и плач. Эти рефлексы являются врожденными и автоматическими движениями, которые возникают в ответ на определенные стимулы из внешней среды. Кроме того, новорожденные дети также умеют смотреть и слушать. Они обладают рефлексорной способностью фиксировать взглядом на предметы и звуки, которые находятся в пределах их поля зрения и слуха. Это позволяет детям начинать осваивать мир вокруг себя и взаимодействовать с ним. Упражнение рефлексов важно для дальнейшего развития ребенка, поскольку это помогает ему укреплять и совершенствовать свои рефлексорные навыки и

координацию движений. Это также является первым шагом в развитии моторики, которая будет необходима для последующего освоения новых навыков и умений.

2. В период первичных круговых реакций (от 1 до 4 месяцев) ребенок начинает активно приспосабливаться к своей внешней среде, используя простейшие рефлекторные движения. В этот период у него формируются первые круговые реакции, то есть повторяющиеся движения, которые производятся с целью получения новых ощущений и опыта. Например, ребенок может начать повторять движение, которое приводит к тому, что он ощущает приятные ощущения в ротовой полости, например, сосание пальца. В результате этого он может начать сосать все, что попадется ему под руку, включая свои пальчики, руки, пеленки и другие предметы. В этот период также начинается процесс аккомодации, который заключается в том, что ребенок приспосабливает свои существующие схемы (например, рефлекс сосания) к новой информации, которую он получает от внешней среды. Это помогает ему осваивать новые навыки и умения, а также укреплять свои рефлекторные навыки и улучшать координацию движений. Первичные круговые реакции являются важным этапом в развитии ребенка, поскольку это помогает ему начинать осваивать мир вокруг себя и укреплять свои физические возможности. Это также является первым шагом в развитии познавательных и социальных навыков, которые будут необходимы для более сложных форм взаимодействия с окружающим миром в дальнейшем.

3. Вторичные круговые реакции - это следующий этап развития по Ж. Пиаже, который приходится на период с 4 до 8 месяцев. На этом этапе ребенок начинает проявлять произвольное повторение своих действий, которые доставляют ему удовольствие. Он начинает осознавать, что своими действиями может повлиять на окружающий мир и на свое тело. Например, ребенок может начать целенаправленно ковырять пальцем в свой нос, чтобы получить удовольствие от такой деятельности. Кроме того, на этом этапе развития ребенок начинает понимать постоянство объекта, т.е. осознавать, что предметы существуют независимо от того, видит ли он их в данный момент или нет. Это связано с развитием памяти и восприятия, что позволяет ребенку понимать, что объект, который исчез из его поля зрения, может вернуться обратно. С этим качеством связано появление первых страхов у ребенка. К 7-8 месяцам он начинает проявлять страх перед незнакомыми людьми или перед отсутствием матери. Он начинает понимать, что мир вокруг него может быть опасным, поэтому нужно прибегать к помощи близких и знакомых ему людей. Таким образом, вторичные круговые реакции являются важным этапом в развитии ребенка, который позволяет ему более осознанно взаимодействовать с окружающим миром и людьми.

4. Координация вторичных схем (8—12 месяцев) - это период, когда у детей происходит дальнейшее развитие ранее сформированных способностей. В этот период ребенок начинает сочетать различные движения и действия, чтобы достичь желаемого результата. Он может использовать объекты как

инструменты для достижения цели и понимает, что предметы сохраняют свои свойства, даже если их переместить в другое место. Также в этом периоде дети начинают проявлять признаки умения предвосхитить события, то есть предугадывать, что произойдет в следующий момент. Например, ребенок может начать плакать при виде йода, если ранее он испытывал болевые ощущения после его использования. Таким образом, ребенок начинает использовать свой опыт, чтобы адаптироваться к окружающей среде и предвидеть будущие события.

Когда ребенок достигает возраста от 8 до 10 месяцев, он начинает воспринимать предметы как постоянно существующие в пространстве и может искать исчезнувшие объекты. Впечатления, которые он получает, начинают превращаться в образы восприятия. Критерием появления наглядно-действенного интеллекта становится использование действий для достижения определенных целей. К концу первого года жизни ребенок начинает понимать связь между своими действиями и результатом, а также может изобретать новые способы решения проблем.

Ранее считалось, что существует «разрыв» предсказуемости развития между первым годом жизни и последующими периодами. Однако, зарубежные исследования показали, что оценка развития младенца, осуществленная с помощью теста Бейли, не имеет практически никакой корреляции с интеллектуальными показателями, полученными в дошкольном и старшем возрасте с помощью других тестов. Тем не менее, новые методы позволяют использовать особенности внимания младенцев, такие как реакция на новизну и привыкание, для прогнозирования дальнейшего умственного развития ребенка.

Развитие двигательных функций и действий с предметами

Ребенок может проявлять движения и действия, которые способствуют получению новых впечатлений и развитию, а также тупиковые движения и действия, которые отгораживают его от внешнего мира. Прогрессивные движения, такие как хватание, манипулирование предметами, активное передвижение в пространстве (удерживание головы, переворачивание на бок, сидение, ползание, ходьба) рассматриваются как показатели уровня развития ребенка. Эти движения и действия формируются при стимулирующем воздействии и пристальном внимании взрослого.

Молодая мама приводит своего двухмесячного ребенка на осмотр в поликлинику, где невропатолог сообщает, что здоровье ребенка в хорошем состоянии, но при выкладывании на живот ребенок не может удерживать голову вертикально и зарывается носом в простынку. Врач выражает недовольство и считает ребенка педагогически запущенным. Мать ребенка не уделяла внимания позиции, на которой лежит ее ребенок. По рекомендации врача, мать начинает включать сеансы лежания на животе в режим дня ребенка, и через несколько дней ребенок научился удерживать головку в вертикальном положении и получал удовольствие от новых видов мира. Отметим, что новизна является важным стимулом для действий ребенка с

предметами, и новый предмет неизменно привлекает внимание ребенка, способствуя появлению заинтересованности.

Развитие двигательной сферы на первом году жизни

1. Лежа на животе, кратковременно приподнимает голову.
2. Лежа на животе — удерживает голову, в вертикальном положении — непостоянно.
3. Лежа на животе — опирается на согнутые под острым углом предплечья; в вертикальном положении хорошо удерживает голову.
4. Лежа на животе — опирается на согнутые под прямым углом предплечья; лежа на спине — при тракции за руки приподнимает голову; поворачивается со спины на бок.
5. Лежа на животе — опирается на вытянутые руки, на одну руку; на спине — при потягивании за руки тянется за руками, уверенно поворачивается со спины на бок.
6. Лежа на животе — опирается на вытянутые руки, на одну руку; лежа на спине — при потягивании за руки садится; поворачивается со спины на живот.
7. Посаженный ребенок сидит, опираясь на руки; ползает на животе; стоит при поддержке; поворачивается с живота на спину.
8. Садится и сидит, не опираясь; становится на четвереньки; ухватившись за опору, становится на колени.
9. Сохраняет равновесие, сидя при манипуляциях с предметами; встает, ухватившись за опору; переступает, поддерживаемый за руки.
10. Стоит самостоятельно, ходит, держась одной рукой.
11. Уверенно стоит без опоры; приседает; ходит, держась одной рукой; делает несколько шагов без опоры.
12. Ходит без поддержки, приседает и встает.

Развитие умений ребенка обращаться с предметами является одним из ключевых моментов в двигательном развитии в первый год жизни. Взрослые играют важную роль в этом процессе, поскольку они предоставляют ребенку возможности для экспериментирования и познания окружающего мира через взаимодействие с предметами. Родители и другие взрослые могут поощрять и направлять движения и действия ребенка, чтобы помочь ему научиться обращаться с предметами и развивать свои двигательные навыки.

Захватывание предмета является важным этапом в развитии моторики ребенка. Начальные формы захватывания могут проявляться уже в возрасте 2-3 месяцев, когда ребенок случайно касается предметов руками. В 3-4 месяца ребенок начинает более целенаправленно пытаться захватить предметы, используя пальцы, ладони и кисти рук. Затем, в течение следующих месяцев, ребенок начинает совершенствовать свои навыки захватывания, улучшая координацию движений и точность движений рук.

В начале развития движений руки, в 5-5,5 месяцев, ребенок начинает осваивать навык доставания и захвата предметов, но его движения еще не

очень точны и не совсем дифференцированы. Ребенок может использовать лишние сопутствующие движения, а захват предмета может быть не очень точным. Однако, с опытом, упражнением и тренировкой, ребенок становится все более уверенным и ловким в захватывании предметов. Во втором полугодии жизни ребенка происходит дальнейшее развитие двигательных навыков, связанных с захватыванием и удерживанием предметов. Ребенок начинает более точно и уверенно выполнять движения рукой, приближая ее к целевому объекту и уточняя траекторию движения. Противопоставление большого пальца появляется как результат усилий по улучшению координации и точности движений. Удержание предмета пальцами становится более сильным и продолжительным. Ребенок также начинает учитывать форму и размер предмета при его захвате, что показывает более сложный уровень координации движений.

В возрасте 6-7 месяцев у ребенка начинаются простые манипулятивные действия с предметами, которые включают сосание, царапание, размахивание, стукание, бросание и т.д. Эти манипуляции применяются ко всем предметам одинаково. К началу второго полугодия жизни происходит значительное изменение в качестве подражания. Ранее взрослый мог взять какое-то движение или звук из спонтанного репертуара младенца и использовать его как образец для имитации, например, открывание рта. Теперь же ребенок начинает копировать действия, которых он еще не испытывал на себе, и это истинное подражание. Подражание играет важную роль в усложнении и обогащении способов паралингвистической коммуникации. Ребенку учат характерные жесты, такие как "приветствие, кивок головой", "приходи сюда", "прощание, помахай ручкой", "обними, пожалуйста", "поцелуй", "покажи глазки, ротик", "ладушки" и т.д.

К концу первого года жизни, малыш перестает воспринимать предметы окружающего мира как изолированные, и начинает устанавливать между ними связи и отношения. Его манипуляции с предметами усложняются, и становятся повторяющимися и связанными друг с другом. Малыш начинает выполнять действия с двумя предметами, такими как ставить один на другой, вкладывать один в другой, снимать, вытаскивать, нанизывать, открывать-закрывать крышку. Он также начинает выполнять простые действия одновременно обеими руками, такие как постукивание одной погремушки о другую. Малыш становится способным переносить знакомые действия на новые предметы и получать косвенные изменения. Он начинает выполнять орудийно-предметные действия, такие как пить из чашки, укрываться одеялом и копать совочком. Малыш также может обращаться с игрушками, которые требуют специального правила, такие как сборка пирамидки или матрешки, катание мяча и создание башни из нескольких кубиков. Однако, наличие у малыша тупиковых движений в конце первого года жизни (таких как упорное сосание пальца, ритмическое раскачивание на четвереньках, сосредоточенность на рассматривании рук и т.д.) может свидетельствовать об эмоциональном неблагополучии.

Созревание, обучение и психическое развитие на первом году жизни

Быстрый темп развития в младенчестве обусловлен не только биологическими факторами, но и влиянием внешней среды, в том числе общения с окружающими людьми. Взаимодействие с родителями и другими взрослыми является важным стимулом для развития младенца, который получает от них информацию о мире и учится адаптироваться к нему. Кроме того, факторы питания, сна, здоровья и окружающей среды также могут оказывать влияние на развитие младенца. В целом, развитие психики младенца является сложным процессом, в котором сочетаются как внутренние биологические факторы, так и внешние стимулы и влияния.

Образование миелиновой оболочки является одним из ключевых критериев созревания нервной системы. Миелиновая оболочка обеспечивает быстрое проведение нервных импульсов, увеличивая скорость передачи информации в нервной системе. Образование миелиновой оболочки происходит постепенно в течение первых лет жизни и завершается к подростковому возрасту. Этот процесс важен для развития различных навыков, включая моторные и познавательные.

В период от рождения до двух лет происходит интенсивный синаптогенез, который создает условия для формирования новых психических возможностей. Это связано с тем, что в этот период мозг ребенка находится в состоянии высокой пластичности и адаптивности к новым впечатлениям и опыту. Благодаря избыточному формированию связей между нейронами, мозг ребенка может быстро и эффективно адаптироваться к окружающей среде, формируя новые нейронные сети и укрепляя уже существующие.

3. Психологические новообразования младенческого периода. Кризис одного года

Важнейшими достижениями ребенка в первый год жизни являются появление возможности ходить и произносить первые слова. Ходьба позволяет ребенку стать более независимым и стать субъектом действия, а появление первых слов облегчает общение со взрослыми. Развитие двигательных навыков также может привести к конфликтам между ребенком и взрослыми, так как он может столкнуться с запретами на доступ к опасным вещам. В этом возрасте также появляются мотивирующие представления - образы, на которых "кристаллизуются" потребности ребенка, что делает его более активным и своевольным. Кризис одного года связан с появлением аффективных состояний, когда ребенок может проявлять сильные эмоции, если не может получить желаемое. Конфликты между ребенком и взрослыми в этом возрасте могут стать характерными и породить определенные поведенческие особенности.

Понимающие родители стараются направить активность стремящегося к независимости ребенка в нужное русло. Забота о максимальной безопасности малыша не должна привести к бесконечным ограничениям и слову «нельзя». Пространство дома должно быть четко разделено на разрешенное и запрещенное. Когда это возможно, запреты нужно заменить

более гибким поведением: провести ревизию дома на предмет его «доброжелательности» к ребенку; быть готовым предложить выбор, привлекательную замену опасному предмету; научить малыша правильно обращаться с вещами.

Новообразованиями младенческого возраста являются хватание, ходьба и первое слово (речь). Рассмотрим каждый акт подробнее.

Хватание начинается примерно в 3-3,5 месяца, но в начале это еще не организованное целенаправленное действие, а лишь рефлекторный захват пальцами предметов, касающихся ладони. Организованное целенаправленное действие, которое можно назвать "умелым" хватанием, формируется к 5-5,5 месяцам.

Этот акт дает ему возможность расширить возможности манипулирования с предметами: в возрасте от 4 до 7 месяцев ребенок начинает перемещать предметы, двигать, извлекать из них звуки; в 7—10 месяцев формируются соотносимые действия, т.е. он манипулирует двумя предметами сразу, отдавая их от себя и соотнося между собой (отводит предмет от себя и приближает к другому, чтобы положить, поставить, нанизать на него). С 10—11 до 14 месяцев начинается этап функциональных действий: ребенок производит более совершенные действия нанизывания, открывания, вкладывания, манипулируя со всеми возможными объектами.

Следовательно, развитию манипулятивных действий у младенца, с возрастом у него появляются все новые и новые возможности для манипулирования предметами, а также более сложные действия с ними. Перемещение предметов, соотносимые действия и функциональные действия — это все этапы развития манипулятивных действий, которые проходят младенцы в возрасте от 4 до 14 месяцев.

Акт хватания играет важную роль в развитии способности к восприятию предметов. Для того чтобы сформировался образ предмета, необходимо иметь практический контакт с ним. Благодаря хватанию, дети начинают развивать чувство пространства, поскольку для того чтобы схватить предмет, они должны вытянуть руку. Пространство, которое они воспринимают, соответствует расстоянию вытянутой руки. Кроме того, чтобы схватить предмет, детям нужно разжать кулак, что способствует развитию мышц и координации движений рук.

Желание дотянуться и схватить предмет стимулирует ребенка к сидению, что открывает новый мир других предметов. Некоторые из них недоступны для малышей и могут быть достигнуты только с помощью взрослых. В результате появляется новый вид общения между ребенком и взрослым - ситуативно-деловое общение, возникающее из желания ребенка овладеть предметом, который сейчас недоступен ему. Это общение стимулирует развитие у ребенка коммуникативных и социальных навыков.

С изменением общения меняется и способ воздействия на взрослых: возникает указующий жест. По поводу этого жеста Л. С. Выготский писал: "Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся

хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко стоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация — исходная для дальнейшего развития... Здесь есть движение, объективно указывающее на предмет, и только. Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других.

В конце первого года жизни младенец начинает ходить, сначала с помощью взрослых или опираясь на окружающие предметы, а затем самостоятельно. Д. Б. Эльконин считал главным в акте ходьбы, во-первых, расширение пространства ребенка, а во-вторых, то, что ребенок отделяет себя от взрослого, и уже не мама ведет его, а он ведет маму. Это свидетельствует о разрыве старой ситуации развития.

Появление первого слова (речи) — еще одно новообразование данного возраста. Речь ситуативна, автономна, эмоционально окрашена, понятна только близким, специфична по своей структуре и состоит из обрывков слов. Такая речь называется "языком нянь". Тем не менее данная речь — это новое качество, которое может служить критерием того, что старая социальная ситуация развития ребенка исчерпала себя и между взрослым и ребенком возникло взаимодействие иного содержания.

Данные изменения в отношениях ребенка и взрослого приводят к возникновению критических симптомов, составляющих кризис одного года.

Кризис одного года (или период перехода) связан с возрастом около одного года, когда ребенок начинает переходить от ползания к ходьбе и появляются первые слова. Этот период может сопровождаться повышенной раздражительностью, капризами, нарушением сна и аппетита. Основной причиной кризиса является нарастание противоречий между желаниями ребенка и его возможностями. Ребенок становится более активным и интересуется окружающим миром, однако его движения ограничены, и он не может выполнить все, что задумал. Это вызывает у ребенка чувство фрустрации и неудовлетворенности. Одним из способов преодоления кризиса является овладение ходьбой и речью. Ходьба дает ребенку большую свободу передвижения и возможность более полно исследовать окружающий мир. Развитие речи позволяет ребенку выражать свои мысли и желания, что уменьшает чувство фрустрации и повышает удовлетворенность.

В период кризиса ребенок достигает новых вех в своем развитии, таких как ходьба и умение манипулировать предметами, что позволяет ему чувствовать себя автономно от взрослых. Теперь он может получить доступ к опасным предметам и проявлять свою собственную волю, что может привести к конфликтам с взрослыми, которые начинают применять запреты и наказания. В результате ребенок может испытывать аффективные реакции, такие как истерику, громкий плач и удары по себе, когда сталкивается с запретами и наказаниями взрослых.

Суть кризиса первого года жизни состоит в том, что ребенок начинает чувствовать себя более самостоятельным.

При переходе к новому этапу развития, ребенок перестает быть слишком связанным с взрослым и начинает развиваться как отдельное индивидуальное существо. Он начинает говорить и ходить, а также активно взаимодействует с предметами. Однако, в силу своего возраста и недостаточной зрелости, ребенок все еще нуждается в помощи взрослых, чтобы выполнить многие действия, включая манипуляцию с предметами. Поэтому важно обучать ребенка социальным и культурным нормам, которые регулируют использование предметов, так как он не может достичь этого понимания самостоятельно.

Тема 4. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте

Вопросы:

1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте
2. Игра как ведущая деятельность дошкольного возраста
3. Познавательное развитие ребенка в дошкольном возрасте
4. Общение со взрослыми и сверстниками в дошкольном возрасте
5. Основные психологические новообразования. Личностное развитие в дошкольном возрасте

1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте

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

Социальная среда – это и ближайшее социальное окружение, непосредственно влияющее на развитие психики ребенка: родители и другие члены семьи, позже воспитатели детского сада и школьные учителя. Вне социальной среды ребенок развиваться не может – не может стать полноценной личностью.

Психологическое отделение ребенка от взрослого после кризиса трех лет создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития – ребенок уже не является центром своей семьи.

Социальная ситуация развития в дошкольном детстве (с 3 до 7 лет). В дошкольном детстве социальная ситуация развития меняется и становится более сложной, с появлением обобщенного взрослого. Ребенок начинает осознавать, что существуют различные роли и функции в обществе, и он становится более заинтересованным в общении с взрослыми, которые представляют эти роли. Ребенок начинает подражать взрослым, играть в различные роли и участвовать в взаимодействии с взрослыми, что способствует развитию его социальной компетентности. Однако, необходимо учитывать, что социальная ситуация развития может различаться в зависимости от культурно-исторического контекста и традиций, в которых ребенок воспитывается.

В этот период через отношение с взрослым интенсивно развивается способность к идентификации с людьми, а также со сказочными и воображаемыми персонажами, с природными объектами, игрушками, изображениями и т.п.

Ребенок, который чувствует потребность в любви и одобрении, начинает осознавать свою зависимость от этих чувств. В результате он начинает изучать общепринятые положительные формы общения, которые соответствуют взаимоотношениям с окружающими людьми. Таким образом, он продвигается в развитии своего речевого и неречевого общения, используя выразительные движения и действия, которые отражают его эмоциональное состояние и готовность строить позитивные отношения.

Таким образом, взаимодействие ребенка с социальной средой является не фактором, а источником развития. Иначе говоря, все, чему научится ребенок, должны дать ему окружающие его люди.

В дошкольном возрасте ребенок проявляет интерес не только к миру предметов, но и к миру взрослых людей, выходя психологически за рамки семьи и близкого окружения. В этом возрасте взрослый начинает играть роль не только конкретного человека, но и образа, представляющего определенную общественную функцию, например, водителя, милиционера, продавца и т.д. Классическая психологическая ситуация, возникающая в конце раннего детства, называется феноменом "Я - сам". Это проявляется в противостоянии между "хочу" ребенка и "нельзя" взрослого, когда ребенок стремится действовать самостоятельно и вести себя "как взрослый", однако ему еще не хватает развития для выполнения сложных действий. Это противоречие разрешается через игру, которая позволяет ребенку моделировать действия воображаемых персонажей, часто взрослых, в свободной форме, используя символические элементы.

2. Игра как ведущая деятельность дошкольного возраста

Игра возникла в социально-историческом контексте. В первобытном обществе, где дети участвовали в труде взрослых, ролевые игры были не распространены. Исследования этнографов показывают, что в примитивных культурах дети редко играют, только воссоздавая некоторые сферы жизни взрослых, которые недоступны для них (например, "отдых" или "секс"). В прошлом игра, в первую очередь, была инструментом социализации, помогая освоить четко определенные смыслы деятельности. В современном сложном обществе смыслы и мотивы деятельности взрослых стали менее очевидными. В результате функции игры расширились: в игре происходит "проблематизация" нормативных образов взрослой жизни, дети экспериментируют с образами социальных отношений. Игра также выполняет функцию сохранения и передачи межпоколенного опыта, преодоления разрыва между поколениями.

Игра — это особая форма освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения. Она представляет собой тип

символично - моделирующей деятельности. Игра как модель содержит в себе «культурный код» детского развития (В.П. Зинченко).

Игра помогает развивать фантазию, творческое мышление, социальные навыки и эмоциональную регуляцию. Важно отметить, что в игре для ребенка важен сам процесс игры, а не результат. Дети, играя, могут воплощать свои фантазии и желания, а также изучать окружающий мир. Они могут учиться сотрудничеству, принимать решения и решать конфликты.

Сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте является одним из ведущих типов деятельности и очень важна для развития ребенка. В этой игре дети имитируют различные ситуации из жизни, выражают свои чувства и эмоции, учатся социальному взаимодействию и общению с другими детьми, а также развивают свое воображение и творческие способности. В работах ученых, которых вы упомянули, подчеркивается, что сюжетно-ролевая игра является не просто формой досуга, а важной составляющей образовательного процесса, способствующей развитию личности ребенка.

Содержание игры - это то, что игроки воплощают в своих действиях и словах, то, что они имитируют. Содержание игры может быть основано на реальности, фантазии, мифах, сказках и т.д. Оно может включать в себя разнообразные сюжетные линии и темы, такие как семья, работа, путешествия, война, фантастические истории и т.д. Сюжет игры - это способ, которым игроки воплощают содержание в своих действиях и словах. Сюжет игры может быть простым или сложным, зависит от уровня развития ребенка и его воображения. Он может включать в себя роль игроков, персонажей, конфликты, события и развязки. Содержание и сюжет игры тесно связаны между собой и определяют, как будет проходить игра. Например, если содержание игры - это семья, то сюжет может быть о жизни семьи, ее членов и их взаимоотношениях. Если содержание игры - это фантазия, то сюжет может быть связан с приключениями в вымышленном мире, где игроки будут бороться с монстрами, спасти принцессу и т.д. Хороший сюжет и содержание игры помогают ребенку лучше вовлекаться в игру, использовать свое воображение и развивать креативность.

Значение игры в дошкольном возрасте постепенно расширяется и углубляется. В младшем возрасте игра отражает внешнюю сторону деятельности и состоит из имитации предметных действий, свойственных определенной роли, например, «лечение» пациентов с помощью игрушечных медицинских инструментов. С ростом возраста, игра начинает включать в себя социальные отношения, часто профессиональные, и социальную иерархию, например, кто является водителем, а кто пассажиром, и какие задачи каждый должен выполнять. В старшем дошкольном возрасте игра достигает высшего уровня развития, связанного с выделением смысловой сущности деятельности человека. В этом случае, роли персонажируются с помощью мотивов, моральных и нравственных оснований, и социального смысла, таким образом роль врача может быть переосмыслена как

олицетворение доброты, сочувствия, желания помочь другим, включая самопожертвование.

В структуру сюжетно-ролевой игры также могут входить элементы декораций (например, игровые предметы, костюмы, обстановка) и дополнительные роли (если играет группа детей). Важно, что сюжет игры может быть как выдуманным, так и основанным на реальной жизненной ситуации, а содержание игры может отражать внутренний мир ребенка и его отношения с окружающим миром.

Игровые действия являются способами осуществления роли в игре. Они могут иметь обобщенный характер, то есть быть типичными для роли, но могут также быть индивидуальными и связанными с особенностями личности ребенка. Например, если ребенок играет роль врача, то обобщенными действиями могут быть осмотр пациента, выписывание рецепта, а индивидуальными - способы, которыми ребенок выбирает лекарства и проводит процедуры. Важно отметить, что действия в игре несут определенный смысл и имеют свою цель, которая определяется сюжетом игры.

В ситуации совместной игры дети могут иметь разные виды взаимоотношений. Некоторые отношения могут быть игровыми, связанными с сюжетом и ролями, а другие – реальными, как у партнеров, которые работают над одной задачей. Через взаимодействие в игре дети учатся общаться и договариваться друг с другом. История развития координации взаимодействия в игре на протяжении детства включает несколько этапов, таких как игра в одиночку, игра-наблюдение, параллельная игра (когда дети играют рядом, но не вместе), ассоциативная игра, игра-сотрудничество и совместная, коллективная игра.

Возникновение игры связано с проблемой управления своим поведением у детей. В сюжетно-ролевой игре необходимо подчиняться определенным правилам, что способствует формированию произвольности, воли и морали у ребенка. Согласно Л.С. Выготскому, игра является школой произвольного поведения. Закон развития игры указывает на генетическую связь между играми с предметами и процессуальными играми раннего детства и играми с правилами, которые возникают в старшем дошкольном возрасте.

Игры, которые относятся к подражательно-процессуальным, отличаются тем, что в них игровая роль и сюжетная ситуация являются открытыми, а правила скрыты. Сюжетная игра на протяжении дошкольного возраста проходит через несколько трансформаций и может быть представлена в различных формах, таких как сюжетно-ролевая игра, режиссерская игра и игра-драматизация. Однако, каждая ролевая игра содержит определенные правила, которые проистекают из выбранной ребенком роли, например, поведение мамы, разбойников или потерпевших кораблекрушение. Игра с правилами отличается от подражательно-процессуальных игр тем, что в них открыты правила, но скрыты игровая роль и воображаемая ситуация. Игры с фиксированными правилами имеют

определенную задачу, например, в игре "в классики" необходимо достичь цели, соблюдая определенные условия, о которых заранее договариваются. Игры с правилами являются переходной формой на пути к сознательному обучению. Значение игры для психического развития ребенка дошкольного возраста очень велико. Игра затрагивает наиболее существенные аспекты психического развития личности ребенка в целом, включая развитие его сознания. Д.Б. Эльконин подчеркивал важность игры для психического развития ребенка.

Учитывая важность детской игры, настораживает тот факт, что в современном обществе игра находится в кризисном состоянии. Это можно объяснить несколькими причинами. Родители нередко относятся к детской игре безразлично или отрицательно, считая ее бесполезной и незначимой. Кроме того, они стремятся ускорить развитие своих детей, в результате чего свободное время заменяется обучающими занятиями, которые вытесняют игры. В условиях однопотных семей и ограниченных прогулок, дети часто не могут играть вместе, что создает препятствия для передачи игрового опыта. В детских садах и школах жесткая возрастная стратификация также мешает детям играть и обмениваться игровым опытом. Кроме того, существует проблема отношения взрослых к детской игре и непонимания ее важности, что приводит к обесцениванию дошкольного детства. Новая модная тенденция, связанная с ускорением детского развития по типу школьного обучения, может привести к одностороннему развитию и потерям в умственном и личностном развитии ребенка, которые не компенсируются обученностью.

Необходимо дать детям возможность полноценно проживать свой возраст и использовать их уникальный потенциал, не пытаясь ускорить их развитие. Вместо этого, нужно расширять и обогащать содержание специфических детских форм деятельности, таких как игра, практическая деятельность, изобразительное искусство, а также общение с взрослыми и сверстниками, для максимального развития "специфически дошкольных" и перспективных психофизиологических качеств. Например, программа развития ребенка-дошкольника "Истоки" акцентирует внимание на культивировании детской игры. В этой программе выделяются три класса игр: самостоятельные игры, игры по инициативе взрослых с воспитательной и образовательной целью, и народные игры. Однако, самостоятельная игра, которая играет важную роль в дошкольном детстве, не должна быть вытеснена из жизни детей насильственно.

Другие виды деятельности (продуктивная, трудовая, учебная)

Продуктивные виды деятельности (такие, как рисование, лепка, конструирование) также рассматриваются как своеобразные формы моделирования окружающей действительности, приводящие к абстрагированию значимых свойств предмета (формы, цвета, величины и т.п.). Продуктивные виды деятельности содержат замысел, который творчески реализуется. Зарождающаяся в рамках предметной деятельности

изобразительная деятельность продолжает развиваться в дошкольном детстве в форме игры. Собственно результат, продукт, изображение, долгое время остается второстепенным, важным является сам процесс рисования, разворачивающийся как игра, как моделирование событий на плоскости бумаги. Графическая форма изображения предмета обуславливается имеющимися у ребенка графическими образцами, зрительными впечатлениями, двигательно-осознательным опытом, полученным в процессе действия с предметом. Существует тенденция к закреплению графических образов, превращению их в графические шаблоны. До 5 лет в рисунках изображается ограниченное число объектов. В содержании рисунка преобладают графические шаблоны, заимствованные у взрослых (домик, солнышко, цветок, машина). В возрасте 5 — 6 лет рисунков становится гораздо больше. Прослеживается зависимость содержания рисунков от пола, места проживания, общественной ситуации. Реальное и воображаемое, видимое и знаемое соседствуют в детском рисунке. В рисовании наблюдается индивидуальная приверженность: цвет и тщательность прорисовки деталей выражают отношение ребенка к содержанию рисунка. Конструирование требует специальной организации деятельности, поскольку в нем предъявляются наиболее выраженные требования к точности восприятия и пониманию соотношения частей конструкции. Возникают задачи выделения опорных деталей, усвоения способов обследования образца, приемов конструирования. В ходе конструирования формируется одна из важнейших способностей - способность к планированию деятельности. Развитие элементов учебной и трудовой деятельности. Учебная деятельность имеет особую цель — получать новые знания. Умение учиться предполагает умение отличать учебную задачу от практической, жизненной ситуации и принимать ее. Важным в дошкольном возрасте является формирование мотивационной основы учения — развитие познавательных интересов (любопытности). Дидактическая игра — особая форма игры, способствующая становлению собственно познавательной, учебной деятельности. Продуктивные виды деятельности, выполнение трудовых и учебных заданий способствуют развитию личности дошкольника: формируется направленность на получение результата, планирование и управление поведением, навыки самооценки, новые мотивы, трудоспособность.

3. Познавательное развитие ребенка в дошкольном возрасте

Л.С. Выготский утверждал, что в дошкольном возрасте память становится ведущей функцией, позволяющей детям отрывать от настоящей ситуации и развивать образное мышление. Первоначально память работает преимущественно произвольно, но к концу дошкольного возраста она становится произвольной. В этот период важно развитие образных форм познания, таких как восприятие, образное мышление и воображение. Внимание, память и мышление детей приобретают знаковый характер, становясь высшими психическими функциями. Дети начинают использовать внешние вспомогательные средства, такие как сенсорные эталоны, наглядные

модели, представления, схемы, символы и планы, которые имеют образный характер. Они проявляют высокую познавательную потребность, задавая множество вопросов, и стремятся классифицировать предметы и явления, находить общие и различные признаки, включая вопросы о происхождении различных объектов и явлений. К 5-7 годам дети начинают осмысливать такие сложные понятия, как смерть и жизнь, и это является первой формой теоретического мышления в их развитии.

По данным Ж. Пиаже, период от 2 до 7 лет представляет собой переход от сенсомоторного интеллекта (приспособления к условиям ситуации при помощи практических действий) к первоначальным формам логического мышления. Основное интеллектуальное достижение дошкольного возраста — ребенок начинает мыслить в уме, во внутреннем плане. Но это мышление крайне несовершенно, его основной отличительной особенностью является эгоцентризм, т.е. любую ситуацию ребенок оценивает только со своей позиции, со своей точки зрения. Причина познавательной центрации — недостаточная дифференцированность между Я и внешней реальностью, восприятие собственной точки зрения как абсолютной и единственно возможной. Другие особенности детского мышления производны от эгоцентризма и связаны с ним; это синкретизм, «несохранение количества», артификализм, анимизм, реализм. Одна из основных линий развития мышления в дошкольном возрасте — преодоление эгоцентризма и достижение децентрации. Отечественные психологи, не отрицая фактов и феноменов Ж. Пиаже, считают, что задача состоит в том, чтобы понять их истинный смысл. Например, в конце 1970-х гг. дошкольникам из Москвы были заданы такие же вопросы, как женевицким детям в исследовании Пиаже в 1920-х гг. Детей спрашивали о происхождении ветра, движении рек и облаков, о небесных телах и о сновидениях. Содержание ответов дошкольников демонстрирует удивительное сочетание современных научных выражений, терминов, ссылок на технические аналогии и наивных эгоцентрических представлений. Оказалось, что дети активно привлекают новые знания для объяснения явлений природы; телепередачи, кинофильмы нашли отражение в представлениях детей о физической причинности. Мальчик Рома пяти с половиной лет в ответ на вопрос «Откуда взялись реки?» сообщает: «Водород смешался с кислородом, и получилась вода, потом откопали яму». «Почему реки текут?» — «Вот раскопаешь яму, потом польет дождь, и получается река, вот как еще получается». Картина мира, взаимосвязь природных явлений у ребенка по-прежнему причудливо пронизаны анимистическими, магическими и артификалистскими идеями, за ними стоит «реализм» и логика непосредственного восприятия. Зафиксированные впервые в исследованиях Пиаже особенности детских представлений о мире неслучайны, поскольку это результат спонтанной познавательной деятельности детей. Это результат неправомερных обобщений, переноса знаний с одних предметов на другие, недоучет специфики явлений. При специально организованном обучении

вполне возможно преодолеть эту ограниченность мышления ребенка (Л.Ф. Обухова, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец).

В отечественной психологии есть успешный опыт обучения дошкольников решению задач на сохранение, где детей учили использовать объективные критерии для оценки наглядных ситуаций. В задачах на сохранение жидкости, например, детей учили использовать мерный стаканчик и фишки для измерения количества жидкости и отметки количества мерок в большом сосуде. Это помогло детям различать объем жидкости и понимать разницу между тем, что «кажется» и «на самом деле». Этот метод позволил детям развить опосредствованное мышление и преодолеть феномены Пиаже. Современная отечественная система сенсорного воспитания использует этот метод для овладения ранним и дошкольным возрастом общественным сенсорным опытом и умением определять свойства предметов, такие как форма, величина, цвет, вкус, запах и состояние, используя систему сенсорных эталонов.

Сенсорные эталоны - это выработанные человечеством представления, общепринятые образцы тех или иных свойств и отношений предметов. Например, сенсорные эталоны формы предметов — это геометрические фигуры: круг, треугольник, квадрат, овал, цилиндр и др. Эталоны цвета - семь цветов спектра, белый и черный. Восприятие окружающего мира осуществляется через призму общественного опыта, усвоение знаний происходит в определенной системе. Интеллектуальные возможности ребенка-дошкольника значительно выше, чем это ранее предполагалось. В условиях целенаправленного обучения дети могут достигнуть более высокого уровня мышления. В результате специально организованной разносторонней и развернутой ориентировочной деятельности у детей формируются правильные, точные, богатые образы, содержательные представления о предметах, которые становятся основой для развития мышления. Моделирование звукового состава слова способствует формированию фонематического слуха и на его основе более эффективному овладению чтением и письмом. В основе формирования интеллектуальных способностей дошкольника лежит овладение наглядным моделированием. Модельная, или схематическая, форма мышления рассматривается как промежуточная между образным и логическим мышлением, она предполагает умение ребенка выделить существенные параметры ситуации с опорой на схемы и модели, представленные во внешнем плане.

В конце дошкольного возраста формируются начальные формы понятийного и словесно-логического мышления у детей. Однако, также важно уделять внимание саморазвитию, самостоятельности и активному познанию самого ребенка, что называется детским экспериментированием. В этом типе мышления дети переходят не только от незнания к знанию, но и обратно — от понятного к неопределенному, используя постановку вопросов, догадки и гипотезы. Это способствует гибкости и динамичности мышления детей. В

дошкольном возрасте также происходит практическое овладение речью, что является важным фактором в их развитии.

Обозначим основные направления речевого развития в дошкольном возрасте:

- расширение словаря и развитие грамматического строя речи; феномен детского словотворчества как обогащение когнитивных и языковых структур; - убывание эгоцентризма детской речи; - развитие функций речи:

- речь как орудие общения. Речь как средство коммуникации сначала возможна только в наглядной ситуации (ситуативная речь). Позже возникает способность связной, контекстной речи, полноценно описывающей ситуацию, события, содержание фильма. На протяжении дошкольного детства приобретает способность понятно, адекватно выражать свои интенции. Круг их расширяется — от стремления выразить свои субъективные впечатления (типа неудовольствия или удивления) до многочисленных форм выражения заинтересованности в общении, согласия с партнером, организации взаимодействия, формулирования правил игры либо противостояния, самозащиты, отказа от контакта и т.п.;

- речь как орудие мышления, как средство перестройки психических процессов, средство планирования и регулирования поведения;

- развитие фонематического слуха и осознания словесного состава речи.

В течение дошкольного возраста, важную роль в развитии детей играет их воображение, которое позволяет видеть целое раньше частей. В соответствии с утверждением В.В. Давыдова, воображение является ключевой психологической основой творчества, которая делает субъекта способным к созданию нового в разных сферах деятельности. Формирование воображения является одним из основных векторов психического развития ребенка. Взрослые обычно стимулируют развитие воображения ребенка, предлагая ему задания, такие как: «Покажи, как летает птичка» или «Как ходят солдаты». Воображение опирается на реальный опыт и позволяет отойти от реальности. Оно проявляется в сюжетно-ролевых играх, где условные функции предметов, символическое значение действий, «воображаемая ситуация» и образ роли становятся важными элементами. Воображение выполняет функции познавательного и аффективного характера. Познавательное воображение помогает создавать образ событий или явлений, а аффективное - защищает личность путем проигрывания негативных переживаний или создания воображаемых компенсаторных ситуаций.

4. Общение со взрослыми и сверстниками в дошкольном возрасте

Возможности общения дошкольников со взрослыми расширяются, содержание его углубляется, чему способствует достигнутый уровень развития речи. М.И. Лисина выделила две новые формы общения в дошкольном детстве, общим для которых является их внеситуативный

характер (выход за пределы непосредственной наглядной ситуации общения). Основное средство внеситуативного общения - речь. В трех-четырёхлетнем возрасте на смену деловому сотрудничеству приходит познавательная форма общения. Разворачивается внеситуативно - познавательное общение. Ведущий мотив этой формы общения — познание. Оно включено в процесс совместного со взрослым ознакомления с физическим миром, в процесс «теоретической» сотрудничества. Ребенок задает множество вопросов — о животных, природе, планетах, что из чего сделано и как работает («возраст почемучек»). Теперь взрослый воспринимается ребенком прежде всего как эрудит, источник познания, партнер по обсуждению причин и связей в мире природы и техники. Ребенок нуждается в серьезном отношении и к вопросам, и к нему самому — нуждается в уважении. Актуальность этой потребности проявляется в феномене повышенной обидчивости, свойственной детям этого возраста. В шести-семи летнем возрасте происходит переход к новой, высшей для дошкольного детства форме общения - внеситуативно-личностной. Личностный мотив общения проявляется в трансформации содержания вопросов, в новых темах для обсуждения, в расспрашивании взрослого о его работе, семье, детях. Взрослый выступает для старшего дошкольника как источник социальных познаний, как эталон поведения в различных ситуациях и как наиболее компетентный судья. И в то же время он воспринимается как особая, целостная личность.

Личное общение позволяет ребенку лучше понимать социальный мир, приобщаться к моральным и нравственным ценностям, в основном к ценностям близких людей. Возникновение потребности ребенка в общении со взрослыми объясняется его стремлением к сопереживанию и взаимопониманию, а также желанием подтвердить или отвергнуть правила, которые он усваивает. Жалобы друг на друга в этом возрасте выполняют функцию знакомства с правилами и бытовыми нормами. Развитие общения со сверстниками начинается уже на третьем году жизни и проявляется в обращении с жестами, эмоциями и вокализациями, а также в организации игр.

Как правило, имитируется изобретенное, необычное действие с предметом (сесть на коврик и стучать ногами; подбежать к зеркалу, заглянуть и высунуть язык, забавно пицать и т.п.). Ребенок, действия которого стали объектом подражания, внимательно следит за действиями подражающих, предпринимает попытки модифицировать свой образец, чтобы другим стало еще интереснее.

В возрасте 3—4 лет сверстник продолжает оставаться для ребенка, прежде всего, участником совместной практической деятельности, при этом его индивидуальные характерологические черты остаются невидимыми для партнера. К 4 годам сверстник становится предпочитаемым партнером общения. В четырех-пятилетнем возрасте сверстник рассматривается как равное существо, как своего рода зеркало собственного познания и оценки при сравнении с ним и противопоставлении себя ему. Сверстник олицетворяет реально возможные достижения в разных видах практической

деятельности, помогает опредметить собственные качества. Наконец, к 5—7 годам сверстник приобретает индивидуальность в глазах ребенка того же возраста, становится значимым лицом общения, обгоняя взрослого по большинству показателей общения. Ребенок начинает воспринимать и себя, и другого, сверстника, как целостную личность, проявлять к нему личностное отношение.

5. Основные психологические новообразования. Личностное развитие в дошкольном возрасте

На первое место в системе психических функций в дошкольном возрасте выходит память (Л.С. Выготский). Появляется возможность мышления в представлениях, освобожденного от связанности наглядной ситуацией. Возникает абрис мировоззрения — схематическая картина мира, природы и общества. Ребенок стремится объяснить и упорядочить окружающий мир в воображении.

На прогулке шестилетний Андрей вдруг огорошивает маму вопросом:

— Хочешь я тебе расскажу о двух источниках?

— О каких двух источниках, что ты имеешь в виду?

— От которых все произошло. Это природа и бог. Природа породила все живое: деревья, кусты, животных и человека. А бог, он создал (оглядывается по сторонам) асфальт, и машины, и другое...

— А разве ты не знаешь, что асфальт делают люди?

— Знаю, конечно. Бог помог, чтобы из обезьян сделались люди. А люди уже сделали асфальт и все остальное.

Взрослый, который ориентирует действия и поступки ребенка, играет ключевую роль в формировании личности ребенка. В дошкольном возрасте происходит первоначальное формирование личности, и развитие мотивационно-потребностной сферы играет важную роль в этом процессе. В начале дошкольного детства мотивы являются неосознанными, связанными с наличной ситуацией и регулируются взрослыми. Однако, к концу дошкольного возраста у детей появляются разнообразные виды мотивов, такие как игровые, интерес к миру взрослых, установление положительных взаимоотношений и т.д. Мотивы становятся обобщенными намерениями и начинают осознаваться, что позволяет детям исполнять свои обещания.

Деятельность в дошкольном возрасте побуждается и направляется уже не отдельными, не связанными между собой мотивами, а их системой. Столкновение тенденции к непосредственному действию и действия по образцу или по требованию взрослого приводит к возникновению соподчинения мотивов, к выделению главных и второстепенных мотивов. Иерархия мотивов означает появление волевого поведения, что придает выраженную направленность всему поведению. Возникают первичные этические инстанции — происходит усвоение этических норм, моральных чувств, следование идеальным образцам во взаимоотношениях с другими людьми. Потребность быть признанным способствует позитивному личностному развитию. Однако реализация этой же потребности может

привести и к негативным образованиям — лжи, зависти, хвастовству, а при неправильном, систематически неодобрительном отношении взрослого и к «комплексу неполноценности», заниженной самооценке ребенка. К концу дошкольного возраста впервые наблюдается феномен «горькой конфеты» (А.Н. Леонтьев).

Характеристика кризиса дошкольного детства

Л.С. Выготский определял этот период как кризис семи лет, отмечая заметные изменения в поведении и характере ребенка. В этот период детская непосредственность исчезает, и манерничество, паясничество и кривляние становятся симптомами кризиса, которые помогают ребенку защититься от травмирующих переживаний. В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от осознания себя как физически отдельного индивида к осознанию своих чувств и переживаний, которые связаны с конкретной деятельностью. Например, ребенок может сказать: "Я хорошо рисую - у меня получилось самое круглое яблоко", "Я умею прыгать через лужи, я ловкий", "Я неуклюжий, всегда спотыкаюсь в догонялки". Ребенок начинает осознавать свои чувства и переживания, обобщать их и ориентироваться в них. Однако, это не все признаки наступления кризисного периода. Другие новые поведенческие характеристики, хорошо заметные в домашней ситуации:

- возникновение паузы между обращением к ребенку и его ответной реакцией («как будто не слышит», «надо сто раз повторить»);
- появление оспаривания со стороны ребенка необходимости выполнить родительскую просьбу или отсрочивание времени ее исполнения;
- непослушание как отказ от привычных дел и обязанностей;
- хитрость как нарушение сложившихся правил в скрытой форме (показывает мокрые руки вместо вымытых);
- демонстративная «взрослость», иногда вплоть до карикатуры, манеры поведения;
- обостренное внимание к своему внешнему облику и одежде, главное, чтобы не выглядеть «как маленький».

В этот период также могут проявляться негативные черты, такие как упрямство, требовательность, напоминания об обещаниях, капризы, чрезмерная реакция на критику и ожидание похвалы. В то же время, можно отметить и позитивные аспекты: интерес к общению со взрослыми и обсуждение новых тем, таких как политика, жизнь в других странах и на других планетах, моральные и этические принципы, школа; самостоятельность в занятиях хобби и выполнении обязанностей, взятых на себя по собственному желанию; разумность.

Психологический смысл этих особенностей поведения состоит в осознании правил, в повышении внутренней ценности самостоятельно организованных самим ребенком действий. Одно из главных новообразований — потребность в социальном функционировании, способность к занятию значимой социальной позиции.

Важными методами поддержки ребенка во время кризисного периода в 7 лет являются объяснение причин требований (почему нужно делать что-то именно так, а не иначе), предоставление возможности для самостоятельной деятельности, и напоминание о необходимости выполнения поручений, выражение уверенности в способности ребенка успешно справиться с ними.

Тема 5. Психическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте

Вопросы:

1. Психофизическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте. Познавательное развитие.
2. Социальная ситуация развития и психологическая готовность к школьному обучению.
3. Ведущая деятельность младшего школьника.
4. Основные психологические новообразования младшего школьника.

1. Психофизическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте. Познавательное развитие

Хронологические рамки (возрастные границы). От 6-7 до 10-11 лет.

Физическое развитие. Происходит равномерное физическое развитие вплоть до подросткового возраста. Продолжается рост и созревание костей скелета, хотя скорость этих процессов различна у разных детей. Растут мышцы «сильные» и «ловкие», увеличивается физическая сила, выносливость и ловкость как у мальчиков, так и у девочек.

Лобные доли головного мозга, отвечающие за мышление и другие психические процессы, лучше функционируют в этом возрасте, что помогает детям лучше управлять сложными координационными задачами. Здоровье также играет важную роль в физическом развитии ребенка, позволяя им более активно участвовать в физической и умственной деятельности. Если ребенок проводит 4-5 часов в покое, то его нужно компенсировать специально организованными физическими упражнениями.

Психическое развитие. Ощущение, восприятие. Восприятие младшего школьника определяется особенностями самого предмета: замечают не главное, а то, что бросается в глаза, часто восприятие ограничивается только узнаванием и последующим называнием предмета.

Текущая воспринимаемая ситуация уже в меньшей мере опосредует мыслительные операции, чем в дошкольном возрасте.

Происходит переход от произвольного восприятия к целенаправленному наблюдению за объектом. К концу возраста появляется синтезирующее восприятие. Дети в 1-2 классе путают предметы, сходные в том или ином отношении, их восприятие отличается малой дифференцированностью (слитность).

Внимание. Учебная деятельность требует продолжительной концентрации внимания и переключения между разными видами работ, что способствует развитию произвольного внимания и требует высоких волевых усилий. В то же время, преобладает непроизвольное внимание, и для удержания его необходимы мотивация и волевые усилия. Основная задача развития внимания у младших школьников – переход от концентрации к самоорганизации, распределению и переключению внимания в рамках учебной деятельности. Некоторые дети могут сосредоточенно работать над заданием в течение 10-20 минут, но у каждого ребенка индивидуальные возможности и склонности в развитии внимания.

Память. Младшие школьники начинают выделять и осознавать мнемическую задачу. Развивается произвольная память, дети уже способны запоминать материал, который обязательно представляет для них интерес. Процессы памяти характеризуются осмысленностью (связь памяти и мышления). Восприимчивость к освоению различных мнемонических приемов. Обладают хорошей механической памятью. Совершенствование смысловой памяти. В учебной деятельности развиваются все виды памяти: долговременная, кратковременная и оперативная. Развитие памяти связано с необходимостью заучивать учебный материал. Воспроизведением начинает пользоваться при заучивании наизусть. Показателем произвольности служат приемы запоминания. Воспроизводят с опорой на текст, к припоминанию прибегают реже, т.к. оно связано с напряжением.

Память носит конкретно-образный характер. Произвольное и непроизвольное запоминание имеет свои особенности (Таблица 1).

Таблица 1.

Непроизвольное запоминание	Произвольное запоминание
Играет большую роль в учебном процессе.	Еще не сформировано. Активно формируется.
На быстроту и точность запоминания сильно влияют эмоции и чувства. Быстро запоминаются стихи, которые вызывают яркие образы и сильные переживания.	
Увеличивается объем запоминания интересных текстов, сказок. Увеличивается осмысленность запоминания.	В 1-м классе: недостаточность самоконтроля: - количественная сторона повторения (сколько задано); - на уровне узнавания.

Мышление приобретает доминирующее значение, происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Логически верные рассуждения школьника базируются на конкретном наглядном материале (стадия развития конкретных операций по Пиаже). Благодаря учебной деятельности и усвоению научных понятий у детей развивается теоретическое мышление.

К концу младшего школьного возраста наблюдаются индивидуальные особенности в мышлении детей, которые можно классифицировать как "мыслители", "практики" и "художники". В ходе обучения дети усваивают научные понятия и развивают способность переходить от конкретного к более

общему и наоборот, что способствует формированию теоретического мышления.

Воображение. Основные направления в развитии – это переход к более правильному и полному отражению действительности на основе соответствующих знаний. Воображение проходит 2 стадии: воссоздающее (репродуктивное), продуктивное.

Проявляются продуктивные образы-представления (результат новой комбинации некоторых элементов).

Воображение (в 1 классе) опирается на конкретные предметы, но со временем доминирует слово. От 1 ко 2-му классу реализм детского воображения увеличивается. Это обуславливает увеличение запаса знаний и развитие критического мышления.

С возрастом воображение становится более управляемым процессом и образы возникают в связи с задачами деятельности ребенка. Особенности развития воображения в младшем школьном возрасте отражены в таблице 2.

Таблица 2.

Особенности воображения	1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
	Воображаемый образ из отдельных деталей-фрагментов. Незначительная переработка имеющихся представлений.			Связывают отдельные части образа Управляемость процесса воображения.
Образы воображения	Расплывчатость, неясность. Вносится много лишнего. В образе отражается 2-3 детали.	Дополнительных деталей не вносится. В образе отражается 3-4 детали.		Более точные и определенные. В образе отражается 4-5 детали.
Переработка образов	Незначительная			Более обобщенный и яркий образ.
			Может изменяться сюжетная линия рассказа, вводится условность.	
Опора образа	Воссоздание словесной ситуации:			
	На основе конкретного предмета, действия.		На основе слова мысленный образ.	

Речь опосредует развитие мышления и других познавательных процессов.

Развитие речи играет важную роль в успешном выполнении учебных задач (развитие умения высказывать свои мысли помогает детям достигать успеха в учебе). В процессе обучения дети легко осваивают звуковой анализ слов. К концу младшего школьного возраста словарный запас увеличивается до 7 тысяч слов. Развитие речи напрямую связано с потребностью детей в общении.

2. Социальная ситуация развития и психологическая готовность к школьному обучению

Поступление в школу подводит итог дошкольному детству и становится стартовой площадкой младшего школьного возраста (6 - 7 – 10 -11 лет). Младший школьный возраст — очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта и личности, желание и умение учиться, уверенность в своих силах. Изменение социальной ситуации развития состоит в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Особое значение имеет выделение особого типа отношений со взрослым, опосредованных задачей («ребенок — взрослый — задача»).

Концепция Эриксона описывает период от 6 до 12 лет как время приобщения ребенка к трудовой жизни общества и выработки трудолюбия. Успех на этой стадии приносит ребенку ощущение собственной компетентности, а неудачи могут привести к комплексу неполноценности. Важную роль играет психологическая готовность к школьному обучению, которая включает функциональную зрелость, умения, знания, навыки, способности и мотивы. Проблему готовности к школе исследовали такие отечественные психологи, как Л.И. Божович, А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконин. Л.И. Божович выделяла несколько компонентов готовности к школьному обучению, включающих знание языка, умения общаться, знания о мире, логическое мышление, память, внимание, умение учиться и пр. А.В. Запорожец разделял понятия готовности к школе и готовности к учебной деятельности. По его мнению, готовность к школе зависит от физической, психической и социальной зрелости ребенка, а готовность к учебной деятельности – от уровня развития интеллектуальных способностей и умений.

В целом, психологическая готовность к школьному обучению является важной проблемой для родителей, учителей и психологов, поскольку от нее зависит успешность обучения и адаптация ребенка к новым условиям. Психологическая готовность к школьному обучению рассматривается как многокомпонентное образование. Хотя единого мнения по поводу состава и уровня развития отдельных его составляющих не существует, обычно выделяют следующие компоненты:

1. Личностная готовность.

— Уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной) сферы. Наличие познавательных интересов. Стремление занять свое особое место в системе социальных отношений, выполнять важную, оцениваемую деятельность — быть школьником. — «Внутренняя позиция школьника» как показатель готовности ребенка к школьному обучению — психологическое новообразование, которое представляет собой сплав познавательной

потребности ребенка и потребности занять более взрослую социальную позицию.

— Развитие произвольной сферы: произвольного внимания, произвольной памяти, умения действовать по образцу, по правилу, по принятому намерению.

2. Интеллектуальная готовность.

— Ориентировка в окружающем, запас знаний.

— Уровень развития восприятия и наглядно - образного мышления. Уровень обобщения — умение обобщать и дифференцировать предметы и явления.

— Развитие речевой сферы (в том числе фонематического слуха).

3. Двигательная готовность.

— Мелкая моторика.

— Крупные движения (рук, ног, всего тела).

4. Уровень развития предпосылок учебной деятельности:

— умение внимательно слушать и точно выполнять последовательные указания

взрослого,

— самостоятельно действовать по заданию,

— ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлечение на побочные факторы.

У ребенка-дошкольника нет и не может быть собственно школьных качеств, они складываются в той деятельности, для которой они необходимы. Готовность к школьному обучению — это владение предпосылками к последующему усвоению качеств школьника. Ведущей среди них является мотивационная, социальная зрелость ребенка. В случае слабой подготовки ребенка к школе обычно проявляется отставание во всех сферах, но при создании коррекционно-развивающих программ особое внимание отводится преодолению неразвитости аффективно-потребностной сферы, узости познавательных интересов. Психологическую готовность отличают от педагогической подготовленности, когда акцент ставится на наличие у ребенка определенных знаний и умений (выполнение заданий на прямой и обратный счет, на состав числа, узнавание печатных букв, или чтение, копирование букв или узора, пересказ текста или чтение стихотворения и др.). Не может быть создан единственный тест, измеряющий готовность к школе; разработаны комплексы методик для разных целей. Для ориентировки и выявления детей «группы риска» при массовом обследовании проводится экспресс-диагностика школьной готовности (используются специализированные методики диагностики школьной зрелости, например тест Керна-Йирасека). Индивидуальная, более углубленная диагностика необходима для выработки рекомендаций родителям, составления

развивающей программы развития в оставшееся до школы время. Мы представили традиционную позицию относительно школьной зрелости: есть школа с ее требованиями, и чтобы быть готовым к этой школе, ребенок должен иметь набор определенных качеств. Соответствовать показателям нелегко: одни дети «не дозрели» - встает задача их подтягивания, другие опережают средние нормативы — часто это также рассматривается как их недостаток. В принципе, речь должна идти о том, что именно школа должна быть готова принимать самых разных детей такими, какие они есть; понимать их и помогать их личностному росту.

Психологические особенности адаптация ребенка к школьному обучению

При начале школьной жизни, условия жизни ребенка становятся более строгими. Ребенок сталкивается с множеством трудностей, которые он должен преодолеть, включая адаптацию к новому школьному пространству, установление нового режима дня, вхождение в новый коллектив сверстников, а также принятие множества ограничений и установок, которые регулируют его поведение. Одновременно с этим, ребенок получает новые права, такие как право на уважительное отношение взрослых к своим учебным занятиям, рабочее место и учебные принадлежности. Обычно процесс освоения и адаптации к школьной среде занимает около двух месяцев при благоприятных условиях, то есть всю первую четверть, а иногда и весь первый год.

Родители, опираясь на высоко ценимую ребенком возможность «быть школьником», должны помочь ему освоить совокупность требований школьной ситуации и учебной деятельности:

— Нельзя «бросить» ребенка в этой трудной ситуации, рассчитывая, что он полностью самостоятельно с ней справится, но вредна и другая крайность — перехватывание, удушение инициативы ребенка.

— Родительская поддержка может быть оказана в форме повышенного интереса к тонкостям школьных заповедей, в придании сбору портфеля, подготовке к следующему школьному дню статуса ритуала.

— «Вспышка конформизма», стремление выполнить все в точности, «как сказала учительница», связана как раз с особой ценностью правил и норм для новоиспеченного школьника и должна быть принята с пониманием.

— Сетования и опасения по поводу несовершенства учителей и школьных программ следует отложить до лучших времен.

— Нужно обратить внимание на характер тех ценностей, тревог и эмоциональных акцентов, которые транслируются ребенку в свободном общении: «Тебя сегодня не ругали?» — ценность послушания, «А кто еще в классе получил пятерку?» — ценность престижа, «Из окон не дует?» — бытовые ценности и др.

3. Ведущая деятельность младшего школьника

Младший школьник активно включен в разные виды деятельности — игровую, трудовую, занятия спортом и искусством. Однако ведущее значение в младшем школьном возрасте приобретает учение. Учебная деятельность не сводится к посещению учебного заведения или приобретению знаний как таковых. Знания могут быть побочным продуктом игры, отдыха или труда. Учебная деятельность — это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством. Только тогда, когда ставится специальная сознательная цель научиться чему-то новому, чего раньше не знал или не умел, можно говорить об особом виде деятельности — учении. Предмет деятельности учения — знания и действия как элементы культуры, науки, существующие сначала объективно, экстериоризованно по отношению к учащемуся. После учения эти знания становятся его достоянием, происходит, таким образом, преобразование самого субъекта деятельности. Продуктом, результатом деятельности учения являются изменения самого учащегося. Учебная деятельность — это деятельность саморазвития, самоизменения (в уровне знаний, умений, навыков, в уровне общего и умственного развития).

Учебная деятельность играет главенствующую роль в формировании отношений ребенка с обществом, а также в развитии личности младшего школьника в целом. Она общественна по своему содержанию, форме организации и значимости для общества. Структура учебной деятельности очень сложна, и на начальном этапе обучения она только начинает формироваться. Традиционная система обучения, как правило, не уделяет должного внимания процессу формирования учения. Он длительный, сложный и требует усилий и руководства со стороны взрослых, таких как педагоги и родители.

Мотивы учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Для осуществления деятельности необходима сформированность мотивационной сферы; как правило, это система разнообразных потребностей, мотивов, целей, интересов. Ребенок часто приходит в школу с мотивом «стать школьником», получить новый, более взрослый статус. И на первых порах мотивирующая сила этой тенденции может быть поразительно сильна. Мальчик, семи лет, энергичный, подвижный, непоседливый, левша. Предвидя трудности с освоением письма, с мелкой моторикой, его мать в течение летних месяцев всевозможными способами пытается привлечь его к рисованию, раскрашиванию, лепке. Однако продолжительность занятий оказывается очень невелика, десять-пятнадцать минут, и ребенок находит для себя более увлекательное дело. «Как же он сможет работать на уроке», — сокрушенно думает мать. И вот приходит сентябрь. Первый день — три урока, а уже со следующего — четыре или пять. Ежедневно домашнее задание — еще на два-три часа. И поразительно терпение новоиспеченного

школьника, стремление выполнить все, что задано. (А в короткие перерывы между домашними заданиями он буквально бросается к своим игрушкам, солдатикам и машинкам, ранее уже заброшенным.) Однако через некоторое время позиция школьника становится привычной; указанный мотив постепенно теряет побуждающее значение. К категории так называемых внешних мотивов (лежащих за пределами учебного процесса и связанных лишь с его результатом) относятся социальные мотивы. Социальные мотивы отвечают потребностям ребенка в общении с другими людьми, в их одобрении, в занятии определенного места в системе общественных отношений. Различают широкие социальные мотивы (учиться, чтобы быть культурным, развитым; занять достойное место после окончания школы, найти хорошую высокооплачиваемую работу; мотивы долга и ответственности) и узколичностные, в том числе позиционные (избежать двойки, соответствовать ожиданиям родителей, снизить тревожность, быть лучшим учеником в классе, «пятерочником»).

Широкие социальные мотивы в младшем школьном возрасте чаще относятся к категории знаемых, понимаемых (по А.Н. Леонтьеву). Реально действующими же чаще являются узкие социальные мотивы. Ориентация только на результат (на похвалу, отметку) сужает содержание учения, порождает школьную систему принуждения. Например, чтобы получить хорошую оценку (избежать двойки), можно установить приятельские отношения с соседом по парте, чтобы тот дал списать на контрольной.

Для эффективной организации обучения важно, чтобы мотив имел внутренний характер, т.е. чтобы содержание деятельности и мотив соответствовали бы друг другу. Такова, например, учебно-познавательная мотивация, отвечающая познавательной потребности, потребности в интеллектуальной активности («хочу все знать», «люблю узнавать интересное»).

Согласно В.В. Давыдову, учебная деятельность отличается своим специфическим содержанием, которое представлено развитыми формами человеческого сознания, такими как научное, художественное и нравственное сознание. Предметы науки и культуры, изучаемые в рамках учебной деятельности, являются теоретическими и абстрактными, и требуют особого подхода к ним. Важнейшей потребностью и мотивом учебной деятельности является теоретическое отношение к действительности, которое включает в себя проникновение во внутреннюю сущность вещей и направленность на овладение новыми способами действий и преобразования изучаемого объекта. Однако при традиционной системе обучения этим вопросам обычно уделяется недостаточно внимания.

Познавательные интересы выражены у детей в весьма различной степени. Но, как правило, мотивы познания не занимают ведущего места у младших школьников. Возникновение и поддержание познавательного

интереса в младших классах традиционно связывается с игровыми и эмоциональными приемами организации занятия, приданием занимательности материалу, подлежащему усвоению, и т.д. Опираясь на эти способы, отталкиваясь от них, необходимо формировать внутреннюю познавательную мотивацию, теоретический интерес (например, найти общий способ решения всех задач данного типа). Также важно обратить внимание ребенка на процесс самоизменения, выделить феномен роста собственных возможностей и придать ему ценность, повернуть школьника к оценке самого себя. Особенности познавательных интересов и мотивов, возрастная динамика мотивационной сферы не являются раз и навсегда данными и неизбежно присущими школьникам на том или ином возрастном этапе. Использование современных методов обучения и воспитания позволяет углубить, скорректировать или даже преобразовать тип отношения к учению, сформировать положительную устойчивую мотивацию к учебной деятельности.

Одной из главных задач младшей школы является формирование у детей умения учиться. Это включает в себя развитие таких качеств, как самостоятельность, ответственность, инициативность, творческое мышление, а также формирование умения организовывать свою учебную деятельность, устанавливать цели и планировать свое время. Следует отметить, что формирование умения учиться является процессом длительным и требует постоянного внимания со стороны педагогов и родителей. Для достижения этой цели необходимо создание благоприятной образовательной среды, обеспечивающей возможность выбора учениками способов решения задач, развитие их творческого потенциала, а также поддержка в их стремлении к знаниям и самоусовершенствованию.

Общение в школе. Вступление в классный коллектив является важным этапом в развитии социальных навыков и формировании личности младшего школьника. Взаимодействие со сверстниками и учителями, занимаемое место в системе отношений в коллективе способствуют практическому освоению норм и правил общения. В процессе обучения младший школьник активно развивает умения общения и умение устанавливать и поддерживать дружеские отношения. В течение младшей школы взаимоотношения со сверстниками изменяются. В первых классах ученик определяет свое место в коллективе, основываясь на отношении к нему со стороны учителя и на уровне успеваемости. Выбор друзей может зависеть от внешних обстоятельств, таких как расположение в классе или близость места жительства. Однако по мере взросления и развития, в возрасте 10-11 лет, личностные качества учащегося начинают играть более важную роль, такие как внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность и организаторские способности.

Особенности построения учебного процесса оказывают существенное влияние на формирование учебных коллективов и развитие личности учащихся. Классы развивающего обучения в целом более сплоченные, в значительно меньшей степени разделены на изолированные группировки. В них ярче проявляется ориентация межличностных отношений на совместную учебную деятельность, преимущества которой ученики видят в том, что она расширяет их познавательные возможности. Характерно, что в классах традиционного обучения ученики, отдающие предпочтение совместному учению, либо никак не мотивируют свой выбор, либо обосновывают его возможностями эмоциональных контактов («вместе учиться веселее»).

Тип формирования учебной деятельности оказывает заметное влияние и на индивидуально - психологические особенности личности младших школьников. В развивающих классах у значительно большего числа учащихся отмечена личностная рефлексия, эмоциональная устойчивость (у них намного ниже общая тревожность). Для них менее характерны проявления агрессивности в межличностных отношениях и демонстративное поведение, они свободнее вступают в общение.

4. Основные психологические новообразования младшего школьника

В младшем школьном возрасте у ребенка возникает множество позитивных изменений и преобразований. Это сензитивный период для формирования познавательного отношения к миру, навыков учебной деятельности, организованности и саморегуляции. Познавательное развитие. В процессе школьного обучения качественно изменяются, перестраиваются все сферы развития ребенка. Начинается эта перестройка с интенсивного развития интеллектуальной сферы.

В школьном возрасте, основным направлением развития мышления является переход от конкретно-образного к словесно-логическому и рассуждающему мышлению. В соответствии с теорией Л.С. Выготского, мышление является «системообразующей» функцией, которая влияет на другие психические функции, интеллектуализирует их и делает произвольными. В младшем школьном возрасте дети уже не оперируют только конкретными образами или житейскими понятиями, они вынуждены учитывать научные понятия и отражать их в решении задач. Как раз в организации обучения заключается существенное различие в складывающемся мышлении. При традиционном обучении мышление может быть эмпирическим и абстрактно-ассоциативным, а при развивающем обучении ученик вынужден вырабатывать содержательно-теоретическое мышление, которое позволяет понимать сущность изучаемого предмета, закономерности его функционирования и преобразования. В этом возрасте

также формируется интеллектуальная рефлексия, которая знаменует начало развития теоретического мышления у младших школьников.

Направление развития внимания в младшей школе: от концентрации внимания в условиях, созданных учителем, к самоорганизации внимания, распределению и переключению его динамики в пределах задания и всего рабочего дня. Восприятие из процесса узнавания, различения, опирающегося на очевидные признаки, становится деятельностью наблюдения. Наблюдение сначала осуществляется под руководством учителя, который ставит задачу обследования предметов или явлений, знакомит учеников с правилами восприятия, обращает внимание на главные и второстепенные признаки, обучает способам регистрации результатов наблюдений (в виде записей, рисунка, схемы). Восприятие становится синтезирующим и устанавливающим связи, преднамеренным, целенаправленным наблюдением за объектом. Память приобретает осмысленный характер, если опирается на приемы логической обработки материала. Важно донести до ребенка идею необходимости активной работы с запоминаемым материалом и его определенной организации. Необходимо научить ребенка выделять мнемическую задачу и вооружить его приемами запоминания. Среди них:

- преднамеренное заучивание;
- приемы активной мыслительной обработки материала (смысловая группировка — выделение в тексте смысловых кусков, частей, их обозначение, составление плана; поиск смысловых опорных пунктов — ключевых слов для данного отрывка текста, суженных названий; составление плана, классификация, схематизация, мнемотехнические приемы и др.);

- повторное чтение как способ мыслительной обработки материала (в отличие от зубрежки), предполагающее постановку различающихся задач при последующем чтении. По мере усвоения и отработки навыка чтения необходимо научить разным типам чтения как учебному действию: чтению просмотровому, изучающему, запоминающему, контрольному. Поклонники идеи «развивающего обучения» критикуют традиционную систему обучения за то, что она способствует появлению специфического типа памяти, который связан с заучиванием формы изложения учебного материала и ограниченными возможностями его произвольного воспроизведения. Они считают, что развитие теоретического мышления способствует формированию нового типа произвольной памяти, позволяющей более осмысленно усваивать сложный учебный материал. В младшем школьном возрасте, в возрасте от 7 до 11 лет, активно развивается мотивационно-потребностная сфера и самосознание ребенка. Для них важным становится стремление к самоутверждению и желание получить признание со стороны учителей, родителей и сверстников, в основном в

связи с учебной деятельностью и ее успешностью. Учебная деятельность способствует формированию у детей ответственности, что является важной чертой их личности.

В условиях развивающего обучения учебный познавательный интерес становится действенным. Все большее значение приобретает содержательная оценка способов и результатов учебной деятельности со стороны учителя, соучеников, а к концу младшего школьного возраста и самооценка.

Тема 6. Психическое развитие в подростковом возрасте

Вопросы:

1. Социальная ситуация развития
2. Познавательное развитие в подростковом возрасте
3. Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте
4. Психологические новообразования подросткового возраста

1. Социальная ситуация развития

Подростковый период — период завершения детства, вырастания из него, переходный от детства к взрослости. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10—11 до 14—15 лет. Школьники, занимающиеся в средних классах, развивают способность к рефлексии, которая стимулирует их взглянуть на себя и свою жизнь с новой стороны. Они сравнивают себя с взрослыми и младшими детьми и осознают, что они уже не маленькие, а похожи на взрослых. Подростки начинают ощущать свою значимость и самостоятельность, и хотят, чтобы их окружение признавало это. Их главные психологические потребности - общение со сверстниками, стремление к самостоятельности и независимости, а также признание своих прав другими людьми.

Чувство взрослости — это психологический симптом начала подросткового возраста. По определению Д.Б. Эльконина, «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность». Переходность подросткового возраста, конечно, включает биологический аспект. Это период полового созревания, интенсивность которого подчеркивается понятием «гормональная буря». Физические, физиологические, психологические изменения, появление сексуального влечения делают этот период исключительно сложным, в том числе и для самого стремительно вырастающего во всех смыслах подростка. Однако в работах культурантропологов (М. Мид, Р. Бенедикт и др.) показано, что в так называемых примитивных культурах подростковый кризис и связанные с ним конфликты, межличностные и внутриличностные, отсутствуют. В этих культурах нет поляризации поведения и обязанностей взрослого и ребенка, а есть взаимосвязь; происходит постепенное обучение

и переход к статусу взрослого через специальную процедуру инициации. Эти данные опровергают гипотезу о биологической обусловленности, генетической запрограммированности кризиса, о его прямой связи с процессом полового созревания. При этом на первый план выходят так называемые социальные факторы.

До XVII—XVIII веков подростковый возраст не был выделен как отдельный этап в жизни человека, такое понимание возрастной стадии появилось относительно недавно. В XIX веке многие страны начали вводить систематическое школьное образование, что привело к увеличению продолжительности экономической зависимости ребенка и отсрочке принятия им взрослых ролей. Границы и содержание подросткового периода тесно связаны с уровнем социально-экономического развития общества, историческим контекстом и позицией подростков в мире взрослых, а также с индивидуальными обстоятельствами жизни каждого конкретного подростка.

Подростковый возраст как «переходный» в полной мере разворачивается только в индустриальном обществе, где возникает большая контрастность детства и взрослости, выраженный разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к поколениям взрослых и детей. В современном обществе социальная взрослость не совпадает с моментом полового созревания. Первым подростковый возраст выделил как время второго, самостоятельного рождения в жизнь и роста самосознания человека Ж.Ж. Руссо.

Основные идеи, которые и сегодня составляют ядро психологии подросткового возраста, были изложены в труде С. Холла «Взросление». Холл сформулировал представление о переходности, промежуточности подростничества, периода «бури и натиска». Он разработал содержательно-негативные характеристики данного этапа развития (трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость) и обозначил позитивное приобретение возраста - «чувство индивидуальности». К. Левин говорил о своеобразной маргинальности подростка, выражающейся в его положении между двумя культурами — миром детей и миром взрослых. Подросток уже не хочет принадлежать к детской культуре, но еще не может войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление со стороны реальной действительности, и это вызывает состояние «когнитивного дисбаланса», неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены «жизненных пространств». Развитие личности подростка было проанализировано в психоаналитическом ключе З. Фрейдом и А. Фрейд. В подростковый период половое созревание, прилив сексуальной энергии расшатывает сложившееся ранее равновесие между структурами личности, и детские конфликты возрождаются с новой силой.

Э. Эриксон рассматривал подростничество и юность как центральный период для решения задачи личностного самоопределения, достижения идентичности. В отечественной психологии основы понимания

закономерностей развития в подростковом возрасте заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман и др. Часто весь подростковый период трактуют как кризисный, как период «нормальной патологии», подчеркивая его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых (например, Божович Л.И.).

Д.Б. Эльконин считает, что подростковый возраст является стабильным возрастом и выделяет два кризиса: предподростковый и на грани юношеского возраста. В ходе этого этапа психического развития происходит переход ребенка на новую социальную позицию, связанную с поиском своего места в обществе. Подросток может иметь завышенные притязания и некорректные представления о своих возможностях, что часто приводит к конфликтам с родителями и учителями и протестному поведению.

Даже если период подростковой проходит нормально, все еще есть несоответствие, неравномерность и несогласованность в развитии. Это проявляется как межличностное неравенство (разные аспекты психики развиваются в разное время у подростков одного возраста), так и внутриличностное (например, у одного подростка интеллектуальная сторона может быть на высоком уровне, а произвольные способности - на низком).

Отечественные психологи акцентируют внимание также на том негативном обстоятельстве, что в современном обществе нет подходящих для решения задач подросткового возраста «пространств» «мест» общения и продуктивной деятельности), поэтому кризисные явления имеют тенденцию затягиваться.

2. Познавательное развитие в подростковом возрасте

Изменение ведущей деятельности перестраивает интеллектуальную сферу подростка. В 1-ю очередь уменьшается поглощенность учением. Однако в подростковом и юношеском возрасте расширяется содержание понятия «учение». В него вносятся элементы самостоятельного интеллектуального труда, направленного на удовлетворение индивидуальных интеллектуальных потребностей, выходящих за рамки школьной программы. (Сапогова, С. 334-335).

Восприятие подростков, становится все более управляемым, приобретая новые качественные особенности. Наиболее важная из них – интеллектуализация, которая проявляется в том, что подросток становится способным к более сложному анализу и синтезу воспринимаемых объектов, фактов действительности. В процессах восприятия большое место начинают занимать различные мыслительные приемы, логические рассуждения и операции. Подросток может уже мысленно ставить цель восприятия – вычленять те признаки и свойства предметов, которые необходимы для правильного выполнения учебной задачи. Интеллектуализация восприятия есть необходимое условие успешного овладения различного учебного материала, особенно по геометрии, алгебре, черчению. Подростки осваивают графические_схемы и могут создавать графические образы (Г.О.).

Г.О. – представление о том, как предмет должен быть изображен. Г.О. включает зрительные образы предмета, представления о нем, а также двигательные представления о том, как должно быть построено изображение предмета. Этот процесс связан с умением видеть предмет и передать его. Умение видеть приносит чувство эстетического удовольствия, учит особой деятельности – любованию.

Умение читать графические схемы, планы, географические карты приносит интеллектуальное удовлетворение.

Учебная программа в школе строится таким образом, что подросток должен освоить названные умения.

Подростки и юношество наиболее сензитивны к воздействию музыки. Они стремятся воспринимать музыку на пределе возможного, поэтому стремятся чаще слушать музыку больших частот. Благодаря экспрессивности, призывающей своим ритмом к движению, эта музыка позволяет включиться в задаваемый ритм и через телесные движения выразить чувства, переживания. Музыка является, своего рода, регулятором поведения, т.к. оказывает психофизиологическое воздействие (музыкальный «кайф» → происходит отрешение от самого себя), музыка влияет на метаболизм, мускульную E, дыхание, АД, эмоции.

Благодаря развивающимся музыкальным способностям, подросток способен воспринимать музыку. Как указывал Б.М. Теплов, у подростка формируются такие способности, как ладовое чувство, которое позволяет эмоционально воспринимать ладовую функцию звуков мелодии, слуховое представление благодаря хорошо развивающейся памяти и воображению, а также музыкально-ритмическое чувство.

Мышление становится все более теоретическим. Его специфика – способность рассуждать гипотетико-дедуктивно (от общего к частному), т.е. на основе одних общих посылок путем построения гипотез и их проверки. Здесь все идет в словесном плане, а содержанием теоретического мышления является высказывание (в словах или других знаковых системах).

С 11-12 лет вырабатывается формальное мышление, поэтому подросток может рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией; он может действовать в логике рассуждения.

В период подросткового возраста происходят значительные изменения в когнитивном развитии, что позволяет им начинать рассматривать множество возможных сценариев для будущего. Это связано с развитием абстрактного мышления, которое позволяет подросткам рассматривать концепции и идеи, которые не обязательно связаны с реальностью или видимыми данными. Одной из важнейших задач подросткового развития является формирование идентичности, и подростки могут использовать свои возможности абстрактного мышления.

То, насколько быстро подросток способен выйти на уровень теоретического мышления, определяет глубину постижения им учебного материала и развитие его интеллектуального потенциала.

Однако многие подростки продолжают оставаться на уровне конкретного мышления. Это может быть обусловлено индивидуальным развитием: кто-то преодолет этот уровень, но кто-то остановится на нем.

Таким образом, одной из главных интеллектуальных достижений подростков является способность формулировать гипотезы и использовать их в научных рассуждениях. Это также помогает им осознавать и оценивать свои интеллектуальные возможности и уметь управлять ими.

Внимание, память, воображение.

Подросток этими функциями управляет по своей воле. Внимание становится хорошо управляемым, контролируемым процессом, а в случаях увлекательной деятельности появляется и послепроизвольное внимание.

В процессе развития внимания у подростков происходит заметное расширение объема внимания и возрастание способности быстро переключаться между задачами. В этом возрасте подростки также приобретают сильное послепроизвольное внимание, проявляющееся в интересе к процессу работы и являющееся индикатором их готовности к серьезным учебным заданиям.

Подростковый возраст, однако, характеризуется такой особенностью внимания как его специфическая избирательность, т.е. направленность на тот объект или вид деятельности, который ему нравится. Например, неактивный и рассеянный ученик на математике будет проявлять исключительную работоспособность на уроке географии.

Память также произвольна. Способность к запоминанию постоянно, но медленно возрастает до 13 лет. С 13 до 16 лет наблюдается более быстрый рост памяти. Память перестраивается, переходя от доминирования механического запоминания к смысловому. При этом перестраивается сама смысловая память – она приобретает опосредованный, логический характер, обязательно включается мышление. Заодно с формой изменяется и содержание запоминаемого: становится более доступным запоминание абстрактного материала. (Мухина, С. 392-393).

Воображение превращается в самостоятельную внутреннюю деятельность. Подросток может проигрывать мыслительные задачи с математическими знаками, может оперировать значениями и смыслами языка, соединяя 2 высшие психические функции: воображение и мышление.

Для подростков воображение становится особенно важным, поскольку они могут контролировать время, людей и ситуации в своем воображении, даже если это невозможно в реальной жизни. В результате, воображение обогащает их внутреннюю жизнь и становится источником творческой силы.

Важнейшее новообразование интеллекта в юношестве – развитие теоретического мышления. Старшеклассники чаще задаются вопросом «почему?», их мышление более активно и самостоятельно; они критично относятся к преподавателям и к содержанию получаемых знаний.

Второй важной особенностью интеллектуального развития является стремление к обобщениям и поиску общих закономерностей, лежащих в основе конкретных фактов. В старшей школе подростки увлекаются глобальными, широкими, "космическими" идеями и обобщениями. Однако, в этом возрасте широта интересов может сочетаться с разрозненностью и отсутствием систематического подхода к получению знаний и навыков, что можно назвать интеллектуальным дилетантизмом.

Третья характерная черта интеллекта юношей – склонность преувеличивать свои интеллектуальные способности и силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности, тяга к показной, вычурной интеллектуальности.

В старших классах может появляться некоторое количество школьников, которые проявляют безразличие и скучают на уроках, свидетельствуя о своей усталости и неприятии школьных знаний.

Развитие интеллекта в юности тесно связано с развитием творческих способностей (интеллектуальная инициативность, оригинальность, продуктивность). Для творчества необходимо дивергентное мышление – когда на 1 вопрос может быть дано множество одинаково верных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, предполагающего однозначное решение). (Сапогова, С. 355-356).

В процессе развития речи подросток начинает использовать более сложные синтаксические конструкции, чтобы выразить свои мысли. Это позволяет ему более глубоко понимать закономерности и связи между предметами и явлениями (например, причинно-следственные, функциональные и условные связи), что способствует развитию грамматически правильной речи. Подросток также овладевает образной речью, используя метафорические выражения, пословицы, поговорки и начинает лучше понимать анекдоты.

3. Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте

В период подростковой учебная деятельность продолжает быть важной, но психологически она не на первом месте. Главное противоречие заключается в том, что подростки стремятся получить признание взрослых, но им трудно утвердить себя в их глазах. Поэтому основной активностью на этом этапе является общение со сверстниками. Подростки сознательно исследуют свои отношения с другими людьми, ищут друзей, решают конфликты и меняют компании, чтобы найти свое место в обществе и стать значимыми.

У подростков возможность широкого общения со сверстниками определяет привлекательность занятий и интересов. Если подросток не может занять удовлетворяющего его места в системе общения в классе, он «уходит» из школы и психологически, и даже буквально. Динамика мотивов общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста: желание быть в среде сверстников, что-то делать вместе (10—11 лет); мотив занять

определенное место в коллективе сверстников (12 —13 лет); стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности (14—15 лет).

Подростки проводят много времени в общении со сверстниками, где они изучают различные стороны межличностных отношений и строят взаимоотношения на основе "кодекса товарищества". Они стремятся к глубокому взаимопониманию и развитию личного самосознания, а также осваивают моральные нормы и ценности через интимное общение со сверстниками. Нарушение общения со сверстниками может привести к ухудшению успеваемости, но в некоторых случаях решение проблем успеваемости может привести к гармонизации сферы общения со сверстниками и улучшению самооценки. Однако, снятие напряжения в общении может также отвлечь внимание от учебной деятельности и привести к еще большему снижению успеваемости.

Другая точка зрения по поводу характера ведущей деятельности подросткового периода принадлежит Д.И. Фельдштейну. Он считает, что главное значение в психическом развитии подростков имеет общественно полезная, социально признаваемая и одобряемая, неоплачиваемая деятельность. Просоциальная деятельность может быть представлена как учебно-познавательная, производственно-трудовая, организационно-общественная, художественная или спортивная, но главное - это ощущение подростком реальной значимости этой деятельности. Содержание деятельности — дело, полезное для людей, для общества; структура задается целями взаимоотношений подростков. Мотив общественно полезной деятельности подростка — быть лично ответственным, самостоятельным. Общественно полезная деятельность имеется и в младшей школе, но она недостаточно развернута. Отношение к общественно полезной деятельности на разных этапах подросткового возраста изменяется. Между 9 и 10 годами у ребенка появляется стремление к самоутверждению и признанию себя в мире взрослых. Главное для 10—11 -летних — получить у других людей оценку своих возможностей. Отсюда их направленность на занятия, похожие на те, которые выполняют взрослые люди, поиск видов деятельности, имеющих реальную пользу и получающих общественную оценку. Накопление опыта в разных видах общественно полезной деятельности активизирует потребность 12 —13-летних в признании их прав, во включении в общество на условиях выполнения определенной, значимой роли. В 14—15 лет подросток стремится проявить свои возможности, занять определенную социальную позицию, что отвечает его потребности в самоопределении. Социально значимую деятельность как ведущий тип деятельности в подростковый период необходимо целенаправленно формировать. Специальная организация, специальное построение общественно полезной деятельности предполагает выход на новый уровень мотивации, реализацию установки подростка на систему «я и общество», развертывание многообразных форм общения, и в том числе высшей формы общения со взрослыми на основе морального сотрудничества. По мнению

Фельдштейна, интимно-личностный и стихийно-групповой характер общения преобладает в том случае, если отсутствуют возможности осуществления социально значимой и социально одобряемой деятельности, упущены возможности педагогической организации общественно полезной деятельности подростков.

Специфические особенности психики и поведения подростков

В подростковом возрасте подросток стремится занять удовлетворяющее его положение в группе сверстников, и это может привести к повышенной конформности к нормам и ценностям этой группы. Однако, если группа является асоциальной, то это может быть особенно опасно. Переходный период психики подростка характеризуется одновременным присутствием черт как детскости, так и взрослости. В этом возрасте могут сохраняться поведенческие реакции, которые обычно свойственны более младшему возрасту. К ним относят следующие:

1. Реакция отказа. Она выражается в отказе от обычных форм поведения: контактов, домашних обязанностей, учебы и т. д. Причиной чаще всего бывает резкая перемена привычных условий жизни (отрыв от семьи, перемена школы), а почвой, облегчающей возникновение таких реакций, — психическая незрелость, черты невротичности, тормозимости.

2. Реакция оппозиции, протеста. Она проявляется в противопоставлении своего поведения требуемому: в демонстративной браваре, в прогулах, побегах, кражах и даже нелепых на первый взгляд поступках, совершаемых как протестные.

3. Реакция имитации. Она обычно свойственна детскому возрасту и проявляется в подражании родным и близким. У подростков объектом для подражания чаще всего становится взрослый, теми или иными качествами импонирующий его идеалам (например, подросток, мечтающий о театре, подражает в манерах любимому актеру). Реакция имитации характерна для личностно незрелых подростков в асоциальной среде. 4. Реакция компенсации. Она выражается в стремлении восполнить свою несостоятельность в одной области успехами в другой. Если в качестве компенсаторной реакции избраны асоциальные проявления, то возникают нарушения поведения. Так, неуспевающий подросток может пытаться добиться авторитета у одноклассников грубыми, вызывающими выходками.

5. Реакция гиперкомпенсации. Обусловлена стремлением добиться успеха именно в той области, в которой ребенок или подросток обнаруживает наибольшую несостоятельность (при физической слабости — настойчивое стремление к спортивным достижениям, при стеснительности и ранимости — к общественной деятельности и т.д.).

Собственно подростковые психологические реакции возникают при взаимодействии с окружающей средой и нередко формируют характерное поведение в этот период:

1. Реакция эмансипации. Она отражает стремление подростка к самостоятельности, к освобождению из-под опеки взрослых. При

неблагоприятных средовых условиях эта реакция может лежать в основе побегов из дома или школы, аффективных вспышек, направленных на родителей, учителей, а также в основе отдельных асоциальных поступков.

2. Реакция «отрицательной имитации». Она проявляется в поведении, контрастном по отношению к неблагоприятному поведению членов семьи, и отражает становление реакции эмансипации, борьбу за независимость.

3. Реакция группирования. Ею объясняется стремление к образованию спонтанных подростковых групп с определенным стилем поведения и системой внутригрупповых взаимоотношений, со своим лидером. В неблагоприятных средовых условиях, при различного рода неполноценности нервной системы подростка склонность к этой реакции может в значительной мере определять его поведение и быть причиной асоциальных поступков.

4. Реакция увлечения (хобби-реакция). Интересы подростков могут быть очень разнообразными и зависят от многих факторов, включая индивидуальные особенности личности, окружающую среду, семейные ценности и традиции, доступность определенных видов досуга и многие другие. Интеллектуальные и эстетические увлечения могут быть более связаны с культурными интересами и возможностями, которые доступны в конкретном социокультурном контексте, а спортивные и игровые интересы могут отражать более физически ориентированные аспекты личности. В любом случае, увлечения могут играть важную роль в развитии личности подростка и могут стать важным источником удовлетворения и самоутверждения.

5. Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением (повышенный интерес к сексуальным проблемам, ранняя половая жизнь, онанизм и т.д.). Описанные реакции могут быть представлены как в вариантах поведения, нормальных для данного возрастного периода, так и в патологических, не только приводящих к школьной и социальной дезадаптации, но и требующих нередко лечебной коррекции. Критериями патологичности поведенческих реакций считают распространенность этих реакций за пределы той ситуации и микрогруппы, где они возникли, присоединение невротических расстройств, нарушения социальной адаптации в целом. Важно различать патологические и непатологические нарушения поведения вовремя, так как они требуют разных форм помощи: от педагогической и социальной до медикаментозной терапии. Подростки формируют стратегии преодоления трудностей, которые начинают развиваться еще в детстве для разрешения несложных ситуаций и в дальнейшем трансформируются. Все способы поведения в трудной ситуации можно разделить на конструктивные и неконструктивные. Конструктивные стратегии направлены на активное изменение ситуации и преодоление препятствий, что позволяет увеличить чувство собственных возможностей и

усилить себя как личность. Однако это не означает, что будущее не вызывает у подростков тревог и сомнений.

Конструктивные способы:

— достижение цели собственными силами (не отступить, приложить усилия, чтобы добиться намеченного);

— обращение за помощью к другим людям, включенным в данную ситуацию или обладающим опытом разрешения подобных проблем («обращаюсь к родителям»,

«посоветовалась с подругой»,

«решаем вместе с теми, кого это касается», «мне помогли одноклассники», «я бы обратился к специалисту»);

— тщательное обдумывание проблемы и различных путей ее решения (поразмышлять, поговорить с собой; вести себя обдуманно;

«не делать глупостей»);

— изменение своего отношения к проблемной ситуации (отнестись к происшедшему с юмором);

— изменения в себе самом, в системе собственных установок и привычных стереотипов («нужно искать причины в себе», «пытаюсь измениться сама»).

Неконструктивные стратегии поведения не сфокусированы на решении причины проблемы, которая часто занимает задний план, а скорее являются способами самоуспокоения и выплеска негативной энергии, что создает ложное ощущение временного улучшения ситуации.

Неконструктивные способы:

— формы психологической защиты — вплоть до вытеснения проблемы из сознания («не обращать внимания», «смотреть на все поверхностно», «уйти в себя и никого туда не пускать», «стараясь избегать проблем», «я и не пытался ничего предпринимать»);

— импульсивное поведение, эмоциональные срывы, экстравагантные поступки, необъяснимые объективными причинами («на всех обижалась», «могу закатить истерику», «хлопаю дверьми», «целый день слоняюсь по улицам»); — агрессивные реакции.

Сравнительное кросс - культурное исследование российских и немецких подростков показало, что в выборе стратегий поведения между подростками Петербурга и Потсдама существует определенное сходство. И те и другие предпочитают при возникновении проблем обращаться за помощью к родителям или другим взрослым, пытаются самостоятельно обдумать ситуацию и различные варианты ее разрешения, прибегают к советам друзей. Однако обнаружены и существенные различия. Юные петербуржцы значительно чаще, чем их потсдамские сверстники, демонстрируют так называемое избегающее поведение. Они стремятся не думать о возникших проблемах, вытеснить их из своих мыслей, вести себя так, как если бы все было в порядке, в надежде, что проблемы решатся сами

собой. Они менее склонны к компромиссам и изменениям в самих себе, к проявлению конструктивной активности в разрешении конфликтов и преодолении проблем. Да и частота использования активных стратегий разрешения проблем у них значительно меньше. Автор исследования Е.В. Алексеева связывает выявленные кросс - культурные различия с воздействием таких внешних факторов, как особенности культурной традиции, последствия тоталитарной идеологии, родительские установки на социальную нормативность и опеку. По мнению известного немецкого психиатра Х. Ремшмидта, часто психопатологические симптомы представляют собой неадекватное приспособление, неполноценные стратегии преодоления трудностей, возникающих в жизни подростков.

Особенности общения со взрослыми

Обычно полагают, что в подростковом возрасте происходит отдаление и отторжение от взрослых. Несомненно, стремление выделить себя, подчеркнуть свою независимость и права как самостоятельного субъекта проявляется очень ярко. Однако, по современным данным, отношение подростков к взрослым является сложным и двуединым. Подросток одновременно настаивает на равенстве своих прав с правами взрослых и по-прежнему нуждается в их помощи, защите, оценке и поддержке. Взрослые остаются значимыми для подростков, и те способны на эмпатию к ним, однако, возражают против сохранения детских форм контроля, требований послушания и проявления опеки в практике воспитания.

Хотя конфликты с родителями и учителями являются распространенными в подростковом возрасте, сила и частота проявлений во многом зависят от того, как взрослые относятся к подросткам, какой стиль воспитания применяют и насколько они умеют использовать тактику, которая сочетает уважение и последовательность в отношении поведения подростков. Для создания благоприятной атмосферы в отношениях между подростком и взрослым необходимо создание совместных интересов, содержательных контактов, сотрудничества, доверия и взаимопомощи. Инициатива в этом процессе должна исходить от взрослых.

4. Психологические новообразования подросткового возраста

Познавательное развитие в подростковом возрасте. Младший подростковый возраст характеризуется возрастанием познавательной активности («пик любознательности» приходится на 11 - 12 лет), расширением познавательных интересов. В отрочестве интеллектуальные процессы подростка активно совершенствуются. В западной психологии развитие интеллекта в подростковом возрасте рассматривается с точки зрения совершенствования его структуры: происходит переход к формально-логическим операциям (Ж. Пиаже). В отечественной психологии в рамках системно-функционального подхода считается, что в подростковом возрасте центральной, или ведущей, функцией является развитие мышления, функция образования понятий. Под влиянием обучения, усвоения более обобщенных

знаний и основ наук высшие психические функции постепенно преобразуются в хорошо организованные, произвольно управляемые процессы. Изменения в когнитивной сфере влияют на отношение подростков к окружающей действительности, а также на развитие личности в целом. Восприятие становится избирательной, целенаправленной, аналитико-синтетической деятельностью. Качественно улучшаются все основные параметры внимания: объем, устойчивость, интенсивность, возможность распределения и переключения; оно оказывается контролируемым, произвольным процессом.

Внутренние процессы памяти опосредствованы логическими операциями, и запоминание с воспроизведением приобретают смысловой характер. Мнемическая деятельность становится более избирательной, точной и ее объем увеличивается. Постепенно происходит перестройка мыслительных процессов, и конкретные представления заменяются теоретическими. Рассуждающее мышление развивается на основе умения работать с понятиями, сопоставлять их и производить логические выводы. Развитие самостоятельного мышления и переход к инициативной познавательной деятельности приводят к усилению индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности.

Представленная выше идеальная модель того уровня психического и личностного развития, которого при благоприятных условиях (обучения и воспитания) должен достигнуть каждый подросток, реализуется далеко не всегда. Комплексное исследование, проведенное в средних и старших классах школы, показало, что достижения многих школьников весьма далеки от теоретически возможных. Реальные семиклассники имеют невысокий уровень общего психического развития. Познавательная потребность у них бедна и однообразна, преобладают занимательные и пассивные формы ее удовлетворения. Общекультурные интересы достаточно широки и неустойчивы. Школьники опираются на способы механического запоминания, недостаточно используя приемы смыслового запоминания. Они не владеют в достаточной мере интеллектуальными приемами и умениями (вербального анализа, обобщения, образного анализа и синтеза). Теоретическое понятийное мышление развито слабо. Личностные особенности средних школьников свидетельствуют о низком уровне саморегуляции, о выраженной школьной тревожности, неуверенности в себе, эмоциональной усталости, несоответствии уровня притязаний возможностям учащихся.

Если подросток не умеет или не желает учиться, не осознает необходимости учебы, то он тратит много времени и усилий на выполнение домашних заданий, испытывает перегрузку и отсутствие удовольствия от учебного процесса, а также отрицательные эмоции. Неуспеваемость в средних классах может быть обусловлена отсутствием адекватной мотивации к учению и уклонением от формальных аспектов учебной деятельности. Кроме того, негативное отношение учителей и самообвинение учеников в том, что они неперспективны, только усугубляют проблемы

успешного обучения и интеллектуального развития в подростковом возрасте.

Старшие подростки (9—10-й класс) в целом проявили несколько более высокий, но совершенно недостаточный уровень интеллектуального и личностного развития. При этом индивидуальные результаты отдельных школьников могут быть весьма впечатляющими.

Решающее значение для развития теоретического мышления и логической памяти имеет организация и мотивация учебной деятельности в средних классах школы, содержание учебных программ, система методов подачи учебного материала и контроля за его усвоением.

Развитие личности и кризис перехода к юности

Период подросткового возраста является объектом активных дискуссий среди психологов, которые не могут согласовать точки зрения на его начало, окончание, ведущую деятельность и новообразования, которые появляются в этот период. Единство мнений отсутствует, но все психологи согласны с тем, что это время характеризуется наиболее интенсивным личностным развитием.

Л.С. Выготский разделял подростковый возраст на две фазы: негативную и позитивную, которые связывал с изменением интересов и ценностных ориентаций. В негативной фазе происходит угасание старых интересов и появление первых сексуальных влечений. Это может привести к снижению работоспособности, ухудшению успеваемости и поведенческим проблемам, таким как грубость и раздражительность. В позитивной фазе появляются новые, более широкие и глубокие интересы. Подросток начинает интересоваться психологическими переживаниями других людей и своими собственными. Он начинает мыслить о будущем в форме мечты и создании воображаемой реальности.

Л.С. Выготский считал проблему интересов «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Он выделил несколько групп интересов («доминант») подростка:

- «эгоцентрическая доминанта» (интерес к собственной личности);
- «доминанта дали» (большая субъективная значимость отдаленных событий, чем текущих и ближайших);
- «доминанта усилия» (тяга к сопротивлению, к преодолению, к волевому усилию, которые могут проявляться в негативных формах: в упрямстве, хулиганстве и т.п.);
- «доминанта романтики» (стремление к неизведанному, рискованному, приключениям). Не слабость воли, а отсутствие или слабость целей дезорганизуют поведение подростка: необходимы важные жизненные цели, выходящие за пределы сиюминутных дел и развлечений.

Избирательные или стержневые личностные интересы, по словам Л.И. Божович, возникают в подростковом возрасте и характеризуются постоянством и ненасыщаемостью. Они побуждают подростков поставить для себя отдаленные цели и делают их более организованными, целеустремленными и гармоничными. Эти интересы также могут быть

связаны со стремлением занять новую жизненную позицию, которая более независима от родителей и школы. Подростки стремятся проявить особенности своей личности и развить в себе новые качества.

Подростковый кризис — ломка, резкая смена всей системы переживаний подростка, ее структуры и содержания. Выготский выделял возраст около 13 лет как переломную точку кризиса, но отмечал, что посткризисные годы (14—15 лет), когда складываются и предъявляются окружающим новые психологические образования, субъективно воспринимаются и родителями, и учителями как наиболее трудные. Характер протекания, острота кризисных явлений зависят во многом от чувствительности взрослых к тем переменам, которые происходят с растущим ребенком, от их способности гибко изменять воспитательную тактику, перестраивать отношения, учитывая новые потребности и новые способности подростка. Даже для здоровых подростков характерны неустойчивость настроения, физического состояния и самочувствия, противоречивость побуждений, ранимость, депрессивные переживания.

Часто встречающийся у подростков «аффект неадекватности» (эмоциональная реакция большой силы по незначительному поводу) связан с противоречием между низкой самооценкой подростка и высоким уровнем притязаний. Подростковое самосознание включает в себя не только представление о себе как о взрослом, но и осознание своих противоречивых ролей, идентификацию с различными социальными группами, а также осознание своей уникальности и индивидуальности. В этом возрасте подростки начинают задаваться вопросами о своей жизненной позиции, целях, принципах и ценностях, что способствует формированию их личности. Однако, часто подростки испытывают конфликты между своими желаниями и ожиданиями окружающих, что может привести к неуверенности в себе и стрессу. Важно помнить, что процесс формирования самосознания является индивидуальным и может быть длительным, но имеет большое значение для дальнейшего развития личности.

Выделено и описано несколько видов взрослости:

— подражание внешним признакам взрослости: курение, употребление алкоголя, использование косметики, преувеличенный интерес к проблемам пола, копирование способов развлечения и ухаживания, подражание взрослым в одежде и причёске; это поверхностное представление о взрослости с акцентом на специфическое свободное времяпровождение;

— стремление подростков - мальчиков соответствовать представлению о «настоящем мужчине», воспитать у себя силу воли, выносливость, смелость и т.п.;

— социальная взрослость — как правило, складывается в ситуациях сотрудничества взрослого и подростка как его помощника, часто возникает в тех семьях, где подросток в силу обстоятельств вынужден фактически

занять место взрослого, и тогда подростки стремятся овладеть полезными практическими умениями и оказывать реальную помощь и поддержку;

— интеллектуальная взрослость — связана с развитием устойчивых познавательных интересов, с появлением самообразования как учения, выходящего за рамки школьной программы.

«Чувство взрослости» обнаруживает себя по-разному. Задача взрослых — «изучить язык этого чувства, чтобы вовремя услышать его первый лепет и надлежащим образом ответить»; помочь подросткам в поиске культурных средств выражения «чувства взрослости», чтобы избежать малоприятных для взрослого сообщества форм.

У подростков есть особая форма эгоцентризма, связанная с их интеллектом и эмоциональной сферой. Они имеют трудности с пониманием различий между своими мыслями и мыслями других людей, так как часто интересуются только собой и своими переживаниями. Из-за этого они думают, что другие люди также постоянно оценивают их поведение и выглядят, и чувствуют, будто они всегда находятся на сцене перед зрителями. Еще одним компонентом подросткового эгоцентризма является личный миф, который основан на убеждении в уникальности своих чувств страдания, любви, ненависти и стыда.

Пик такого эгоцентризма приходится на отрочество, а постепенное преодоление его происходит по мере развития близких доверительных отношений со сверстниками, которые делятся друг с другом своим аффективным опытом.

Половая идентификация подростков. Биологическое созревание, гормональная перестройка — обязательная предпосылка психического развития в подростковом возрасте. Изменение пропорций собственного тела и его функций привлекает к нему повышенное внимание подростка. Появляется выраженный интерес к своей внешности, чувствительность к малейшим признакам несоответствия тому представлению о «норме», которая сложилась у данного подростка. Типичная возрастная особенность — склонность преувеличивать и болезненно реагировать на собственные реальные или вымышленные телесные недостатки. Интенсивно усваиваются стереотипы поведения, связанные с осознанием своей половой принадлежности. Закрепляются особенности восприятия, интеллектуальной направленности, личностных установок, эмоциональной сферы, отличающие подростков-девочек от подростков-мальчиков.

Девочки обладают более ярко выраженной эмоциональной чувствительностью и реактивностью, проявляют большую гибкость в приспособлении к конкретным обстоятельствам, склонность к конформности и уважению к мнению взрослых, в том числе к авторитетам семьи, проявляют заботу о младших и проявляют больший интерес к своей внешности. В сфере полового поведения девочки сочетают кокетливость с застенчивостью и стыдливостью. В повседневной жизни они обычно более

аккуратны, исполнительны и терпеливы, чем мальчики, и имеют более высокую успеваемость в гуманитарных предметах в школе.

Мальчики больше интересуются областью отвлеченного (абстрактные явления, мировоззренческие проблемы, точные науки, систематизация предметов и явлений). Они менее конформны, чем девочки; более раскованны в поведении, хуже подчиняются обще принятым требованиям. Поэтому в неблагоприятных средовых условиях у них легче возникает и труднее корригируется отрицательное отношение к школе. В сознании и поведении подростка значительную роль приобретают сексуальные интересы. «Но ни одна из перемен, происшедших в моем взгляде на вещи, не была так поразительна для самого меня, как та, вследствие которой в одной из наших горничных я перестал видеть слугу женского пола, а стал видеть женщину, от которой могли зависеть, в некоторой степени, мое спокойствие и счастье. С тех пор как помню себя, помню я и Машу в нашем доме, и никогда, до случая, переменившего совершенно мой взгляд на нее, и про который я расскажу сейчас, — я не обращал на нее ни малейшего внимания. Маше было лет двадцать пять, когда мне было четырнадцать; она была очень хороша; но я боюсь описывать ее, боюсь, чтобы воображение снова не представило мне обворожительный и обманчивый образ, составившийся в нем во время моей страсти. Чтобы не ошибиться, скажу только, что она была необыкновенно бела, роскошно развита и была женщина; а мне было четырнадцать лет. Я по целым часам проводил иногда на площадке, без всякой мысли, с напряженным вниманием прислушиваясь к малейшим движениям, происходившим наверху; но никогда не мог принудить себя подражать Володе, несмотря на то, что мне этого хотелось больше всего на свете. Я был стыдлив от природы, но стыдливость моя еще увеличивалась убеждением в моей уродливости. А я убежден, что ничто не имеет такого разительного влияния на направление человека, как наружность его, и не столько самая наружность, сколько убеждение в привлекательности или непривлекательности ее. Я был слишком самолюбив, чтобы привыкнуть к своему положению, утешался, как лисица, уверяя себя, что виноград еще зелен, то есть старался презирать все удовольствия, доставляемые приятной наружностью, которыми на моих глазах пользовался Володя и которым я от души завидовал, и напрягал все силы своего ума и воображения, чтобы находить наслаждения в гордом одиночестве» (Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 168 — 169).

В старшем подростковом возрасте формируется новый уровень самосознания, который называется *Я-концепцией*. Это представление о себе самом, которое включает понимание своих возможностей, особенностей, уникальности и сходства с другими людьми. Однако у подростков могут возникать отрицательные переживания, связанные с отношением к себе. Они часто рассматривают себя как бы со стороны, и оценивают себя на основе представлений и мнений взрослых. В этой оценке положительные стороны их личности могут быть представлены очень абстрактно и неопределенно, в

то время как отрицательные - конкретны и постоянно дополняются новыми деталями.

Очень показательный пример в этом смысле — беседа матери благополучного ученика с классным руководителем: «Даже не знаю, что вам сказать... У него все хорошо, пожаловаться не на что». В противоположном случае, перечисляя все прегрешения, дисциплинарные нарушения, учитель гораздо более ярко и эмоционально выразительно рисует картину отклоняющегося поведения. Часто подростки дают себе негативную характеристику, приводя длинный список недостатков и указывая лишь одно какое-то свое качество, которое им нравится. Попытки самоанализа, сравнения себя с другими позволяют подростку построить гораздо более сложное представление о себе. Иногда эти переживания, обычно тщательно скрывааемые даже от близких людей, прорываются наружу. Так случилось, что после уроков на глазах одноклассников ученик 6-го класса Алеша попал под машину. И хотя, в конце концов, все оказалось не так страшно, дети пережили эмоциональное потрясение. Два-три первых дня были самыми сложными. Один из вечеров двенадцатилетнего Димы, приятеля Алеши, закончился бурными слезами и развернутым самоанализом. Начав с того, как ему жалко, что так все случилось, вспоминая детали того горестного дня, он неожиданно перешел на то, что волновало его в нем самом. Сравнивая себя то с одним, то с другим одноклассником, он приходил к выводу, что все у него не так, как он бы хотел. Тут была и тема его интеллектуальных способностей, его успешности в учебе; и тема «идеального друга», о котором он мечтает, но не находит среди своих приятелей; и тема образа себя в глазах других подростков, когда хочется выглядеть «крутым», «не дауном», но для этого надо говорить и делать такие вещи, которые сами по себе ему противны.

Необходимо научить подростка разрабатывать свои собственные критерии оценки себя, видеть себя "изнутри" и осознавать свои достоинства, опираясь на свои сильные стороны. К концу подросткового возраста формируется достаточно развитое самосознание, что способствует постепенному переходу от оценки, которая заимствуется у взрослых, к самооценке. В результате, подросток начинает стремиться к самовыражению, самоутверждению, самореализации, самовоспитанию и формированию положительных качеств, а также преодолению отрицательных (например, преодоление лени и развитие смелости).

Способность к постановке перспективных задач придает новый смысл учебной деятельности, происходит поворот к новым задачам: самосовершенствования, саморазвития, самоактуализации. Кризис перехода к юности (15-18 лет) связан с проблемой становления человека как субъекта собственного развития. Завершается же социально-психологическое и личностное самоопределение уже за пределами школьного возраста, в среднем между 18 и 21 годами.

Тема 7. Психическое развитие в юношеском возрасте

Вопросы:

1. Социальная ситуация развития в юношеском возрасте
2. Ведущая деятельность в юношеском возрасте
3. Интеллектуальное развитие юношей
4. Развитие личности в юношеском возрасте

1. Социальная ситуация развития в юношеском возрасте

С течением времени процесс взросления становится более продолжительным, поскольку члены общества сталкиваются с возрастающими требованиями (например, профессиональными, правовыми, нравственными), а общество способно обеспечить дополнительные затраты на содержание и образование молодого поколения. Юношеский возраст был выделен не так давно в истории, и с конца XIX века стал универсальным феноменом, применимым к мальчикам и девочкам всех социальных слоев в обществе, с развитием индустриализации и урбанизации. Период юности является одной из частей переходного этапа от детства к взрослости, то есть от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. В то же время, юность представляет собой относительно самостоятельный период жизни, обладающий своей собственной ценностью.

Хронологические границы юношества определяются в психологии по-разному. Граница между подростковым и юношеским возрастом достаточно условна, и в одних схемах периодизации (преимущественно в западной психологии) возраст от 14 до 17 лет рассматривают как завершение подростничества, а в других — относят к юности. Верхняя граница периода юности еще более размыта, поскольку исторически и социально обусловлена и индивидуально изменчива. Почему так трудно определить момент пересечения границы взрослости?

Термин "взрослость" может иметь разные значения в разных контекстах и для разных людей. Биологическая взрослость связана с физиологическими изменениями, происходящими в организме, такими как достижение половой зрелости и возможностью размножения. Социальная взрослость связана с экономической независимостью и принятием ролей, связанных с взрослым возрастом, такими как брак, родительство, работа и т.д. Психологическая взрослость, с другой стороны, связана с развитием личности и идентичности. Она может быть связана с такими понятиями, как самосознание, эмоциональная зрелость, умение принимать ответственность за свои поступки и решения, а также сознательное осознание своих ценностей и убеждений. Она также может быть связана с умением адаптироваться к жизненным изменениям и справляться с жизненными вызовами. В целом, взрослость — это процесс развития, который включает в себя биологические, социальные и психологические аспекты и может продолжаться на протяжении всей жизни.

В современном обществе, для того чтобы считаться взрослым, необходимо овладеть определенными знаниями и навыками, связанными с

культурой, ценностями, нормами и традициями, присущими данному обществу. Это может включать в себя образование, профессиональную подготовку, умение общаться и взаимодействовать со своими соотечественниками и т.д. Кроме того, взросление может быть связано с трудовой подготовкой и опытом работы. Взрослый должен быть готов к осуществлению различных видов труда, уметь зарабатывать на жизнь и обеспечивать себя и свою семью. Однако стоит отметить, что культурные, социальные и профессиональные критерии взрослости могут отличаться в разных культурах и обществах. Например, в некоторых обществах возраст, когда человек считается взрослым, может быть более поздним, чем в других, а навыки и знания, которыми необходимо овладеть, могут также отличаться в зависимости от культурных и социальных условий.

Различные теории могут иметь разные подходы к трактовке юности. Биогенетические теории считают, что развитие организма и функций является главным фактором определения характеристик юности. Психодинамические теории, в свою очередь, уделяют большое внимание психическим процессам, происходящим внутри человека на этом этапе развития. По мнению психодинамиков, юность – это период психосексуального развития, связанный с борьбой между инстинктивными проявлениями и защитными механизмами личности. В этот период происходит переход от детской сексуальности к взрослой, устанавливается новая гармония между сознанием и бессознательным. Юность связывается с поиском идентичности, самопознанием и построением своей жизненной позиции.

Э. Шпрингер считал, что в отличие от психоанализа, в юности происходит влияние культуры на индивида, который вырастает в объективный и нормативный дух своей эпохи. В своей психосоциальной теории Э. Эриксон подчеркивает, что в период подросткового и юношеского возраста основная задача заключается в достижении идентичности, то есть создании непротиворечивого образа самого себя, который соответствует условиям выбора в роли, партнеров, групп общения и т.д. Социологические теории рассматривают юность как переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого, определяемой обществом. В свою очередь, психологические теории подчеркивают важность внутреннего мира и самосознания взрослеющего индивида, который является активным творцом собственного взросления. Сегодня исследователи все чаще используют понятие "задача развития", так как разнообразие индивидуальных вариантов перехода к взрослости не позволяет универсально описать этот процесс. В первую очередь они были сформулированы в области юношеской психологии. Решение возрастных задач определяется как появление способности человека решать те или иные проблемы.

Так, *Р. Хавигхерст* в период взросления выделил такие возрастные задачи:

— принятие собственной внешности, осознание особенностей своего тела и формирование умений эффективно его использовать (в труде, спорте и т.д.);

— усвоение мужской или женской роли (складывание индивидуальной структуры своего тендерного поведения, своего «образа» тендерной роли, внутренней позиции мужчины или женщины; например, для девушки это может быть образ «тургеневской девушки», «своей в доску» девчонки или «роковой красавицы»);

— установление новых и более зрелых отношений со сверстниками обоих полов;

— завоевание эмоциональной независимости от родителей и других взрослых;

— подготовка к профессиональной карьере, обучение нацелено на получение профессии (в вузе или непосредственно на рабочем месте, и даже еще в школе — при дифференцированном отношении к разным учебным предметам, при посещении подготовительных курсов);

— подготовка к браку и семейной жизни, приобретение знаний и социальной готовности принять на себя ответственность, связанную с партнерством и семьей;

— формирование социально ответственного поведения, гражданской активности (в том числе политической, идеологической, экологической и т.д.);

— построение внутренней системы ценностей и этического сознания как руководства для поведения.

Задачи развития включают ориентировку и определение своего места во взрослом мире, принятие и освоение социальных ролей, разрешение ролевых конфликтов, дальнейшее совершенствование стратегий преодоления трудностей. Некоторые из этих задач в большей степени характерны для первого периода взросления, для подростничества, другие — именно для юности.

В российской психологии юность рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания. Наиболее часто исследователи выделяют раннюю юность (от 15 до 18 лет) и позднюю юность (от 18 до 23 лет).

В юношеском возрасте происходят значительные изменения в морфофункциональном развитии, завершаются процессы физического созревания. Социальные роли и интересы в этом возрасте расширяются, а с ними возрастает уровень самостоятельности и ответственности. Этот возраст сопровождается многими критическими событиями, такими как получение паспорта, возможность вступить в брак и реализовать активное избирательное право. Некоторые молодые люди уже начинают трудовую деятельность, и им предстоит выбрать профессию и путь в жизни. В юношеском возрасте личность приобретает большую самостоятельность, но при этом сохраняет

зависимость от родителей, особенно материальную и идеологическую. Юношеский возраст связан с разноуровневостью требований к личности, что приводит к сближению с подростковым возрастом и отражается в психике.

В период подростковости начинается процесс создания образов будущего, когда молодые люди задумываются о том, как им хотелось бы видеть свою жизнь. Однако, они не всегда заботятся о том, как этого достичь. Общество ставит перед молодыми людьми задачу выбора профессии и определения своего места в жизни, создавая социальную ситуацию развития. На этапе обучения в школе, например, в 9-м или 11-м классах, школьники сталкиваются с важным выбором продолжения образования или начала трудовой деятельности. Ранняя юность характеризуется социальной ситуацией развития, которая является «порогом» к самостоятельной жизни.

Юность представляет собой период онтогенеза, который характеризуется большим количеством индивидуальных различий в развитии. Особенно ранняя юность, включающая старший школьный возраст, является периодом неравномерности развития, как на межиндивидуальном, так и на внутрииндивидуальном уровнях. Например, один старшеклассник может уже достичь половой зрелости, другой только находится в процессе созревания, а третий находится на пороге отрочества. Более того, время наступления биологической, когнитивной, социальной и эмоциональной зрелости у одного и того же индивида часто не совпадает. Переход от ранней юности к поздней характеризуется изменением акцентов развития: заканчивается период предварительного самоопределения и начинается процесс самореализации.

2. Ведущая деятельность в юношеском возрасте

В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность. Несмотря на то что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Речь может идти об избирательном отношении к некоторым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в вуз (например, химия и биология для будущих медиков), о посещении подготовительных курсов, о включении в реальную трудовую деятельность в пробных формах (помощь воспитательнице в детском саду, автомеханику во время ремонтных работ автомобиля и т.п.). В других случаях юноши и девушки еще более приближаются к производственной сфере: продолжают образование в ПТУ, техникумах, колледжах, технических лицеях или начинают собственную трудовую жизнь, совмещая работу с учением в вечерних школах. По мнению Д.И. Фельдштейна, в юношеском возрасте характер развития определяют труд и учение как основные виды деятельности.

Другие эксперты в области психологии отмечают, что в ранней юности профессиональное самоопределение играет ведущую роль. Исследователь И.В. Дубровина подчеркивает, что говорить об окончательном

самоопределении в конце школьного обучения еще рано, так как это лишь намерения и планы на будущее, которые еще не реализованы на практике. В старших классах формируется психологическая готовность к самоопределению, которая означает не полностью сформированные психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности. Это означает, что личность обладает сформированными психологическими образованиями и механизмами, которые позволяют ей расти и развиваться в настоящем и будущем.

Профессиональное самоопределение нельзя рассматривать как некоторый «стоп-кадр» процесса развития. Сделанный профессиональный выбор не сужает возможности: приобретаемый на избранном пути опыт изменяет картину дальнейших возможностей выбора человека и направление его дальнейшего развития, открывает для него новый, ранее недоступный мир.

В раннем юношеском возрасте профессиональное самоопределение составляет важный момент личностного самоопределения, но не исчерпывает его¹. Видение себя будущим профессионалом является показателем связи молодого человека с обществом, вхождения в общество. Выбор профессии фактически означает проецирование в будущее определенной социальной позиции. В современном понимании профессиональное самоопределение рассматривается не только как конкретный выбор профессии, но как непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности. При таком понимании профессиональное самоопределение — это процесс чередующихся выборов, каждый из которых рассматривается как важное жизненное событие, определяющее дальнейшие шаги на пути профессионального развития личности.

Основу профессионального самоопределения составляют следующие психологические факторы: — осознание ценности общественно полезного труда,

- общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране,
- осознание необходимости общей и профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации,
- общая ориентировка в мире профессионального труда,
- выделение дальней профессиональной цели (мечты),
- согласование мечты с другими важными жизненными целями (семейными, личностными, досуговыми),
- знание о выбираемых целях,
- знание о внутренних препятствиях, осложняющих достижение избранной цели, и др.

3. Интеллектуальное развитие в юности

Психическое развитие. Преобладает произвольное внимание. Юноша владеет приемами переключения внимания, умением самостоятельно и правильно организовать свое внимание. Развитие внимания способствует

формированию наблюдательности, которая становится целенаправленной и устойчивой.

В юношеском возрасте *память* становится произвольной, управляемой, владеет приемами запоминания, может выделить в материале существенное, систематизировать его, сформулировать то, что запомнилось, значительно увеличивается объем осмысленного запоминания.

Развитие *мышления* позволяет юноше выделить в предмете существенное, приходит к пониманию причин того или иного явления. Мышление характеризуется большей систематичностью. Юноша может точно классифицировать более частные и более общие понятия.

Воображение характеризуется большим развитием самоконтроля; фантазия, ранее бесконтрольно уводившая ребенка в сторону от реальности, в этом возрасте критически осмысливается. Юноша фантазирует также достаточно часто, и особенно это проявляется в мечтах о будущем.

Речь. Молодые люди в юношеском возрасте часто обладают более развитой лексикой и гибкой интонацией в своей речи. Их письменная речь может быть более развита, чем устная. Речь играет важную роль в опосредовании мышления и развитии самосознания в юношеском возрасте. Однако, наряду с этим, юноши также могут испытывать затруднения в выражении своих мыслей и чувств, особенно в ситуациях, связанных с эмоциональным напряжением или социальной неуверенностью. В таких случаях может проявляться неустойчивость речевого поведения, например, частые паузы, заикание, смешение слов и т.п. В целом, развитие речи и языковых способностей в юношеском возрасте является важным компонентом интеллектуального развития и может способствовать формированию личности и самосознания юноши.

Характерный уровень когнитивного развития в отрочестве и юности — формально-логическое, формально-операциональное мышление. Это абстрактное, теоретическое, гипотетико-дедуктивное мышление, не связанное с конкретными условиями внешней среды, существующими в данный момент. К концу подросткового возраста общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении юности они продолжают совершенствоваться.

Развитие у юношей и девушек также связано с формированием более сложных систем ценностей, с увеличением степени самосознания и самооценки. Новые социальные контакты и взаимодействия с окружающим миром способствуют формированию новых социальных ролей и ответственности за свои поступки. В этот период происходит расширение интересов и появление желания узнать и понять больше о мире, что стимулирует интеллектуальное развитие. Также становятся более выраженными способности к абстрактному мышлению, аналитическим и логическим рассуждениям, что способствует решению сложных задач. Ж. Пиаже констатировал, что «логика юношеского периода — это сложная когерентная система, отличная от логики ребенка; она составляет сущность

логики взрослых людей и основу элементарных форм научного мышления». Возрастная особенность состоит в быстром развитии специальных способностей, часто связанных с выбираемой профессиональной областью (математических, технических, педагогических и др.). В юности когнитивные структуры становятся очень сложными и уникальными, что предоставляет возможность для развития интроспекции и рефлексии. Индивиды начинают рассматривать свои мысли, чувства и действия, а также умеют выявлять противоречия между ними. Также появляется возможность создания идеалов и их сравнения с реальностью, а также для попыток их реализации.

Юноши и девушки склонны к формулированию широких философских обобщений, к теоретизированию и выдвижению гипотез, часто на ограниченном фактическом основании, без знания предпосылок.

В юности интеллектуальное развитие становится более сложным и предполагает достижение новых уровней, которые связаны с развитием творческих способностей. В этом возрасте необходимо не только усвоить информацию, но и проявлять интеллектуальную инициативу, создавать что-то новое. Это проявляется в способности видеть проблемы, ставить вопросы и находить нестандартные решения.

4. Развитие личности в юношеском возрасте

Ранний юношеский возраст характеризуется психологической чертой - ориентацией на будущее. В этом периоде формирование личности существенно зависит от стремления старшеклассников к созданию жизненных планов и осмыслению своих перспектив.

В ранней юности старшеклассники стремятся к построению своих жизненных планов, которые включают в себя множество аспектов личного самоопределения, таких как выбор будущей профессии, установление уровня доходов, стиля жизни и прочего. Однако, эти планы зачастую еще не очень четко сформулированы и остаются скорее мечтами. Старшеклассники рассматривают себя в различных ролях, оценивают их привлекательность, но не принимают окончательных решений и часто не предпринимают действий для их осуществления.

О жизненных планах в точном смысле слова можно говорить лишь тогда, когда в них включены не только цели, но и способы их достижения, когда молодой человек стремится оценить собственные субъективные и объективные ресурсы. Л. С. Выготский рассматривал жизненные планы как показатель овладения личностью своим внутренним миром и как систему приспособления к действительности, связывая с ними «целевую» регуляцию принципиально нового типа. Предварительное самоопределение, построение жизненных планов на будущее — центральное психологическое новообразование юношеского возраста. Основой для планирования субъектом собственного будущего является существующая в обществе модель «типичного жизненного пути» члена данного общества². Эта модель закреплена в культуре, системе ценностей общества, в ее основу положен

принцип своевременности: в какое время субъект должен уложиться, чтобы социально «успеть», в нужное время сделать следующий шаг.

Эти ориентиры не всегда известны современным старшеклассникам, кроме того, сами эти ориентиры в последние десятилетия подверглись существенному пересмотру. Подрастающее поколение зачастую предоставлено само себе, вынуждено самостоятельно разрабатывать жизненные цели и находить способы их выполнения. В результате многие аспекты своей будущей жизни юноши и девушки воспринимают как проблемные. Если старшеклассники 1960—1970-х гг. ждали свое будущее с оптимизмом, то российские старшеклассники 1990-х гг. переживали свое будущее как проблему.

В западной психологии период самоопределения называется процессом формирования идентичности. Э. Эриксон считал, что поиск личностной идентичности является главной задачей в период подросткового возраста, но переопределение идентичности может происходить в любом возрасте. Идентичность как осознание своей личности и ее непрерывности во времени требует ответа на такие вопросы, как "Кто я?", "Кем я хочу быть?" и "Как меня видят другие?". В период подросткового возраста, когда происходят значительные физические и психологические изменения и возникают новые социальные ожидания, необходимо достичь нового уровня идентичности, объединяя различные свойства, связанные с семьей, друзьями, учебой, профессией и т.д. и противоречия между ними решить, согласовав внутреннюю оценку себя и мнение других.

Э. Эриксон считал, что кризис идентичности включает ряд противостояний:

- временная перспектива или расплывчатое чувство времени;
- уверенность в себе или застенчивость;
- экспериментирование с различными ролями или фиксация на одной роли;
- ученичество или паралич трудовой деятельности;
- сексуальная поляризация или бисексуальная ориентация;
- отношения лидер/последователь или неопределенность авторитета; — идеологическая убежденность или спутанность системы ценностей.

Э. Эриксон придумал понятие "психосоциальный мораторий", чтобы описать период между подростковым возрастом и взрослостью, когда молодые люди могут свободно исследовать различные социальные и профессиональные роли, и общество на это терпимо смотрит. Он считал, что это важный период для развития личности, когда люди могут открыть для себя свои интересы и стать более независимыми и уверенными в своих жизненных планах. Среди других вещей, система высшего образования может играть роль в этом периоде, давая молодым людям время для определения своих взрослых ролей и задерживая окончательный выбор профессии до тех пор, пока они не будут готовы.

Таким образом, выстраивание жизненной перспективы может проходить относительно благополучно при оптимальном сочетании прошлого, настоящего и будущего Я, а может протекать и в кризисных формах.

Переоценка своих способностей и юношеская самоуверенность могут часто приводить к неправильным решениям и необдуманым рискам у молодых людей. Негативная самооценка и низкое самоуважение также могут иметь деструктивные последствия, такие как социальная пассивность, одиночество, конформизм, агрессивность и даже преступность. В свою очередь, Л.С. Выготский считал, что в юности происходит развитие центральной роли самосознания и формирование Я-концепции. Однако, опасность заключается в том, что стремление познать себя как личность может привести к замкнутости и отгороженности, основанным на неправильной убежденности в уникальности своих переживаний и том, что их никто не может понять. Вместо этого, важно углублять рефлекссию и самоанализ, чтобы понять, почему и как мы принимаем определенные решения и действуем в определенных обстоятельствах.

Самопознание и осознание своих недостатков и проблем являются первым шагом к личностному росту и самосовершенствованию. Когда молодой человек осознает свои слабые стороны, он может начать работать над ними, улучшая свои качества и развивая новые навыки. Также сравнение с другими людьми может помочь молодому человеку понять, что некоторые черты его характера и поведения являются общими для многих людей, а не уникальными для него. Это может снизить уровень тревоги и улучшить самооценку. Юношеские дневники, в свою очередь, помогают молодому человеку увидеть свой прогресс и успехи в самосовершенствовании, а также выразить свои мысли и чувства, что может снизить уровень стресса и тревожности.

В юности вырабатываются ценностные ориентации (научно-теоретические, философские, нравственные, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека. Складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности и других людях и самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности. Формируется осознанное «обобщенное, итоговое отношение к жизни» (С.Л. Рубинштейн), которое позволяет выйти на проблему смысла человеческой жизни. В юности создаются благоприятные условия для становления интегративного психического образования, смысла жизни. Прибывающие жизненные силы, открывающиеся возможности настраивают подростков, особенно юношей, на поиск перспективы и жизненного смысла. Появляется заинтересованное, взволнованное отношение к личному смыслу жизни. Активно развивается в юности сфера чувств. Направленность на будущее, ощущение расцвета физических и интеллектуальных возможностей, открывающихся горизонтов создают у юношей и девушек оптимистическое самочувствие, повышенный жизненный

тонус. Общее эмоциональное самочувствие становится более ровным, чем у подростков. Резкие аффективные вспышки, как правило, уходят в прошлое; но в некоторых ситуациях, например, когда взгляды молодого человека, его максималистские суждения расходятся со взглядами собеседника, могут возникать резкие выпады и неожиданные реакции.

В юности происходит поиск своего места в жизни, своих убеждений и ценностей, и это может приводить к критическому отношению к окружающему миру и его ценностям. Однако, важно помнить о том, что моральные аксиомы и нравственные ценности несут в себе определенную значимость и смысл, и что критическое мышление должно сопровождаться пониманием и уважением этих ценностей. Таким образом, юношеский период может быть важным этапом в формировании личности, в том числе и в развитии морального сознания.

Общение в юности

Содержание и характер общения юношей зависят от того, как они решают проблемы, связанные со своим становлением и реализацией как субъектов отношений в различных сферах жизнедеятельности. Основная тематика общения старшеклассников связана с личными делами, взаимоотношениями с другими людьми (включая друзей, учителей и родителей), а также планами на будущее и своим развитием. Ценностно-смысловая доминанта общения проявляется в этих темах и определяет направленность бесед и взаимоотношений юношей с партнерами.

Взаимодействие молодежи с взрослыми, включая родителей, требует постепенного развития демократических отношений между поколениями, решения вопросов о самостоятельности и авторитете, а также проблем взаимопонимания. Хотя отношения со взрослыми могут быть сложными, для подростков их влияние по многим важным вопросам остается доминирующим. В ответ на вопросы анкеты, кого из родных людей они считают наиболее важным, многие старшеклассники называют родителей, а не своих сверстников. Взаимодействие с взрослыми включает в себя такие проблемы, как поиск смысла жизни, самопознание, планирование жизненных путей и взаимоотношений с людьми, а также получение информации в области интересов подростков и профессиональной принадлежности взрослых.

Взаимодействие с взрослыми часто происходит неоднородно, с периодами быстрого усиления, когда обсуждаются проблемы и вопросы, сменяющимися периодами убывания интенсивности общения до появления новых проблем. Молодежи, включая юношей и девушек, необходимо общаться с близкими взрослыми и обращаться к их жизненному опыту для решения проблем самоопределения, однако эффективное взаимодействие возможно только при условии сотрудничества на основе взаимопонимания и взаимодействия. Для старшеклассников смысл доверительного общения с взрослыми заключается в возможности найти понимание своих проблем, сочувствие и помощь в их решении. Доверительность в общении с молодыми людьми является проявлением уважения к их личности и верой в их потенциал

для преодоления жизненных трудностей, что является важнейшей основой для гармоничных отношений между родителями и детьми. В то же время, общение со сверстниками продолжает играть значительную роль в жизни юношей.

В старших классах происходят изменения в предпочитаемых местах для общения. Несмотря на то, что юноши и девушки все еще проводят много времени дома и в школе, они также начинают осваивать социальное пространство, включающее улицы и центр города. В юношеском возрасте увеличивается потребность в общении, а также время, затрачиваемое на него, и расширяется круг общения (в том числе в географических, социальных и виртуальных пространствах). В процессе расширения сферы общения происходит его углубление и индивидуализация.

Новообразования. В юношеском возрасте мировоззрение начинает формироваться на основе личных жизненных опытов, социальных взаимодействий и восприятия окружающей действительности. В этом возрасте происходит активное осознание и поиск своих места и роли в обществе, что ведет к изменению некоторых ценностей и убеждений. Юноши и девушки начинают обращать внимание на новые социальные и культурные факторы, такие как политические и религиозные убеждения, этические принципы и экологические проблемы. Становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я» также является важным аспектом развития мировоззрения в юношеском возрасте. В этот период происходит активное сравнение и оценка своих личностных качеств и способностей с другими людьми, а также установление личных целей и планов на будущее. Профессиональное и личностное самоопределение также являются важными аспектами формирования мировоззрения в юношеском возрасте. Юноши и девушки начинают осознавать свои таланты и интересы, выбирать свое будущее профессиональное направление и определять свои личностные ценности.

Кризис 17 лет напоминает кризисы 1 года (речевая регуляция поведения) и 7 лет (нормативная регуляция) происходит ценностно-смысловая саморегуляция поведения. Если человек научится объяснять, а, следовательно, регулировать свои действия, то потребность объяснить свое поведение волея-неволей приводит к подчинению этих действий новым законодательным схемам.

Юношам свойственна философская интоксикация, которая вызывает сомнения и раздумья, мешающие им принимать активную деятельную позицию. Иногда это состояние приводит к ценностному релятивизму, когда все ценности рассматриваются как относительные. Они также часто чувствуют отрыв от своих родительских корней, который проявляется в крахе жизненных планов, разочаровании в выборе специальности, расхождении между представлениями о работе и ее реальным содержанием. Такие процессы могут привести к потере уверенности в себе, затруднениям в принятии решений и утрате мотивации. Юноша может чувствовать себя некомпетентным и неспособным к достижению своих целей. Важным

фактором в этой ситуации может стать наличие поддержки и понимания со стороны родителей, друзей и близких людей. Также важно помнить, что переживание сомнений и раздумий является естественным этапом личностного развития и может способствовать росту и самопознанию, если подходить к ним с пониманием и конструктивным отношением

Тема 8. Учебная деятельность и учебная мотивация

Вопросы:

1. Психологическая сущность и структура учебной деятельности
2. Мотивы учебной деятельности
3. Оценка в структуре педагогической деятельности и ее

психологическая сущность

1. Психологическая сущность и структура учебной деятельности

В общей теории учения (*Я. А. Коменский, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский*) сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности (*Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина*). Психологические основы были заложены *Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном*, конкретное содержание сформулировано *А. Н. Леонтьевым*. Наиболее полное определение учебной деятельности дано *Д. Б. Эльконин*ым.

Понятие «учебная деятельность» неоднозначно. В широком смысле слова учебная деятельность иногда рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. Так, *Р. С. Немов* определил ее как процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменения старых.

Узкая трактовка учебной деятельности подразумевает ее особый характер как вид деятельности, сфокусированный на обучающемся в качестве ее главного субъекта. Основная цель такой деятельности заключается в том, чтобы содействовать развитию и формированию личности обучающегося, через осознанное и целенаправленное усвоение социокультурного опыта в различных формах познавательной, теоретической и практической деятельности, которые имеют общественную значимость.

Учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий и побуждаемая мотивами собственного роста (Д. Б. Эльконин).

Учебная деятельность имеет свои особенности, так как она не направлена на производство материальных благ, а удовлетворяет познавательные потребности. Она схожа с исследовательской деятельностью, где результатом является получение новых знаний. Однако, в процессе учебы человек начинает изучать уже существующие знания, выделенные исследователями. На современном этапе, где информация играет важную роль, учитель и ученик в процессе учебной деятельности работают с

информацией, а объектом деятельности являются знания. Следовательно, учебная деятельность представляет собой специфический вид деятельности, направленный на самого обучающегося и основанный на присвоении социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. В отличие от производственной деятельности, учебная деятельность не пополняет общественного богатства, но отвечает познавательной потребности человека.

Особенность учебной деятельности заключается в том, что она позволяет человеку изучать уже изученное человечеством знание, но еще не ставшее его собственным. На современном этапе развития общества учебная деятельность связана с информационными технологиями и представляет собой процесс преобразования информации в знания. В целом, учебная деятельность играет важную роль в формировании личности, обогащении ее социокультурного опыта и развитии познавательных способностей. Она является необходимым элементом образовательной системы и способствует развитию общества в целом.

Характеристики и предметное содержание учебной деятельности

Содержательные характеристики учебной деятельности (УД) определены И. И. Ильясовым: она отвечает познавательной, ненасыщаемой потребности и специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими понятиями, усваиваемыми, например, до школы); общие способы действия предваряют решение задач в отличие, например, от учения по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность. Д. Б. Эльконин дополнил, что УД ведет к изменениям в самом субъекте, а Й. Лингарт – что в ней изменяются психические свойства и поведение обучающегося в зависимости от результатов его собственных действий.

Деятельностные характеристики УД были сформулированы Д. Б. Элькониним. К ним относится *субъектность*, это значит, что УД всегда принадлежит субъекту, ее осуществляющему. С этой характеристикой связаны *активность* и *осознанность*, первая отражает смысл УД как деятельности по самоизменению, вторая понимается как отражение в сознании субъекта целей, результатов и процесса деятельности. Следующей характеристикой является *целенаправленность*: УД всегда имеет осознаваемые цели, отражающие логику освоения опыта человечества. *Предметность* учебной деятельности означает наличие того, на что она будет направлена, т. е. предмета.

По содержанию УД направлена на усвоение богатств культуры и науки, накопленных человечеством. Она общественно значима и оцениваема, по форме соответствует общественно выработанным нормам обучения и осуществляется в специальных общественных учреждениях.

Предметное содержание УД анализируется в русле теории деятельности и предполагает наличие в ней тех же структурных компонентов, что и в других видах деятельности: предмета, средств, способов, продукта и результата (табл. 1).

Таблица 1 Компоненты учебной деятельности

Название компонента	Содержание компонента	Элементы компонента
Предмет	Указывает на то, на что направлена УД. Это изменение самого субъекта (обучающегося человека)	<ul style="list-style-type: none"> • Усвоение знаний • Овладение обобщенными способами действий • Отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов
Средства	То, с помощью чего осуществляется УД	<ul style="list-style-type: none"> • Лежащие в основе познавательной и исследовательской функций интеллектуальные действия (мыслительные операции): <i>анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация</i> • Средства, в форме которых усваивается знание, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт: <i>знаковые, языковые, вербальные</i> • Фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося
Способы	Указывают на то, как люди получают знания	<ul style="list-style-type: none"> • Репродуктивные, проблемно-творческие и исследовательско-познавательные действия (<i>В. В. Давыдов, В. В. Рубцов</i>) • Ориентировка; этапы перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному действию; контроль действий (<i>П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина</i>)
Продукт	Отображает то, что получается в итоге	<ul style="list-style-type: none"> • Структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики • Внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах
Результат	Внутреннее состояние, к которому привела УД	<ul style="list-style-type: none"> • Продолжение деятельности • Уклонение от деятельности

В некоторых работах предлагается выделение трех основных компонентов УД: мотивационного, операционального и контрольно-оценочного. Однако в большинстве учебных изданий ее структура рассматривается более развернуто:

- учебная мотивация;
- учебная ситуация (состоит из учебной задачи и учебных действий);
- контроль (самоконтроль);

- оценка (самооценка).

Учебная мотивация входит в структуру УД первым обязательным компонентом. Она практически всегда является определяющей для результата и процесса учения и собственно учебной деятельности. Можно сказать, что если мотивация есть, то и УД будет успешной независимо от способностей и возможностей человека.

Мотивация включает в себя внутреннюю и внешнюю ориентацию на деятельность, и является важной характеристикой личности, которая участвует в этой деятельности. В учебной деятельности мотивация является структурным компонентом и заслуживает особого внимания в анализе и описании.

Учебная ситуация представляет собой целостную единицу образовательного процесса. Она может быть проблемной или нейтральной по содержанию. Нейтральные учебные ситуации связаны с усвоением опыта в результате работы с полученной информацией. Проблемные ситуации отличает то, что человек сталкивается с проблемой теоретического или практического характера, нуждающейся в новом видении или подходе к пониманию информации, в других вариантах ее переработки.

С точки зрения взаимодействия субъектов образовательного процесса выделяют сотрудничество (способствующие обучению) и конфликтные (препятствующие ему) ситуации.

Учебная ситуация включает два основных компонента: учебную задачу и учебные действия, необходимые для ее решения.

Учебная задача представляет собой требование выполнить действие, чтобы привести неизвестное в соответствие с требуемым. Она представляет собой сложную систему информации об объекте, часть которой известна, а часть – нет. Отличительной особенностью учебной задачи является ее целенаправленность и четко определенные условия ее выполнения. Для достижения учебной цели необходимо решать набор задач, где каждая занимает определенное место. Главное отличие учебной задачи от других задач заключается в том, что ее цель и результат направлены на изменение самого субъекта, а не на изменение предметов, с которыми он работает.

Учебная задача (или просто задача) в современной педагогике рассматривается как системное образование, которое включает в себя не только конкретную ситуацию, но и требования к действиям, необходимым для ее решения. При этом задача представляет собой не только некоторое «задание», но и инструмент для достижения учебных целей. Особенности учебной задачи связаны с тем, что она является направленной на субъект (ученика) и предполагает активное участие его мышления и действий. Это означает, что задача должна быть сформулирована таким образом, чтобы ученик мог самостоятельно определить свою стратегию решения и использовать имеющиеся знания и умения.

Л.М. Фридман выделил следующие компоненты учебной задачи:

- исходные данные – описание ситуации, условий задачи и начального состояния объекта задачи;
- цель задачи – конечное состояние объекта задачи, которого нужно достичь при решении задачи;
- предмет задачи – объект, на котором направлена деятельность ученика в процессе решения задачи;
- операции – действия, которые ученик должен произвести с предметом задачи для достижения цели задачи;
- условия – ограничения и допущения, которые нужно учитывать при решении задачи;
- критерии оценки – требования, которым должно соответствовать решение задачи, чтобы считаться правильным.

Для Д.А. Толлингеровой учебная задача представляет собой проект будущего учебного действия, который опережает когнитивную деятельность ученика и определяет интеллектуальное пространство, в котором он будет выполнять мыслительные действия. Такое опережающее управление обучением осуществляется с помощью задач, которые операционализируют усваиваемое содержание знаний. Д.А. Толлингерова называет такой подход проектным управлением, в отличие от рефлексивного, который связан с осознанием субъектом познания способов собственной мыслительной деятельности. Таким образом, учебная задача является частью проектного управления обучением, направленного на эффективное освоение учебного материала и развитие мыслительных способностей ученика.

Решение учебных задач проходит несколько этапов:

- принятие или самостоятельная постановка учебной задачи;
- преобразование условий учебной задачи в целях обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета;
- моделирование выделенного отношения;
- преобразование модели этого отношения для изучения его свойства в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль выполнения действий:
 - оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи.

Так, ученик средней школы в курсе физики изучает силы, действующие на тело. Сначала ему объясняют на уроках теоретические модели соотношения данных сил, демонстрируют их действие на моделях или реальных образцах, решают задачи (не путать их с учебными). Это и есть первый этап – принять учебную задачу (т. е. захотеть разобраться, как и почему эти силы действуют). Затем начинается осмысление информации (принципиальное понимание модели соотношения сил, выражение этих моделей в формулах, их возможное применение). Это второй и третий этапы решения учебной задачи. Четвертый этап – преобразование модели этого отношения для изучения его свойства в «чистом виде» – представляет собой перевод понятого, освоенного на

примерах материала в его символическое значение (формулы). После этого ученик отвечает на вопросы учителя, выполняет задания из учебника, практические или лабораторные работы (это идет пятый этап).

Шестой этап – это проверка понимания и применения изученного материала на новых задачах или ситуациях, которые могут быть более сложными, чем те, которые рассматривались на уроке или в учебнике. На этом этапе ученик должен проявить свои навыки анализа и применения полученных знаний, а также умение решать проблемы, связанные с использованием теоретических моделей в практических задачах.

Седьмой этап – это самооценка учеником своих знаний и умений, а также оценка результатов своей работы учителем. На этом этапе ученик может задавать вопросы учителю, получать обратную связь и корректировать свои ошибки. Также важно, чтобы ученик осознавал свой прогресс в учебе и видел, как его усилия приводят к достижению результатов.

В целом, процесс решения учебной задачи включает в себя несколько этапов, начиная с принятия задачи и заканчивая самооценкой и корректировкой ошибок. Важно, чтобы ученик понимал, каким образом он может использовать изученные теоретические модели в практических задачах и мог применять свои знания на новых задачах и ситуациях.

Учебная деятельность заключается в решении учебных задач, которые возникают в процессе изучения новых знаний и умений. Учебная задача может возникнуть как результат анализа проблемной ситуации, когда ученик осознает, что необходимо выполнить определенные действия, чтобы решить проблему и достичь поставленной цели. Задача является целенаправленным процессом, который предполагает определенные шаги и действия со стороны ученика. Она помогает ученику структурировать свои мысли и действия, осуществлять планирование, анализировать и оценивать результаты своей работы.

Учебная деятельность заключается в решении учебных задач, которые возникают в процессе изучения новых знаний и умений. Учебная задача может возникнуть как результат анализа проблемной ситуации, когда ученик осознает, что необходимо выполнить определенные действия, чтобы решить проблему и достичь поставленной цели. Задача является целенаправленным процессом, который предполагает определенные шаги и действия со стороны ученика. Она помогает ученику структурировать свои мысли и действия, осуществлять планирование, анализировать и оценивать результаты своей работы.

Мотивация является одним из ключевых факторов в учебной деятельности. От нее зависит, как студент воспринимает задачи и уроки, насколько глубоко и понимает материал, насколько серьезно относится к выполнению заданий. В случае сочинения, мотивация помогает ученику понять ценность и важность того, чтобы развивать свои мыслительные способности, учиться выражать свои мысли и аргументировать свои позиции.

Конечно, важно также учитывать индивидуальные особенности учеников и создавать условия для их максимальной мотивации и развития.

Решение учебных задач осуществляется через учебные действия, которые переходят в операции (способы действия).

Учебные действия – это акты активности субъекта, составляющие операциональную часть УД. Существует несколько классификаций учебных действий. Так, О. В. Нестерова предлагает следующее деление действий, входящих в деятельность учения.

1. *Общие виды познавательной деятельности* (общие приемы используются в разных областях, при работе с разными знаниями):

- умение планировать свою деятельность;
- умение контролировать выполнение любой деятельности;
- все приемы логического мышления (сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации и др.);
- «психологические» приемы (умение запоминать, умение быть внимательным, умение наблюдать и др.).

2. *Специфические виды познавательной деятельности*. Отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний. Примерами могут служить в точных науках сложение, умножение и другие математические действия с цифрами или символами, при изучении языков – звуковой анализ.

В теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина выделяют:

1. *Ориентировочные действия*, направленные на анализ условий ситуации, соотнесение ее со своими возможностями и приводящие к постановке учебной задачи. Эти действия развиваются затем по следующей логике:

- понимание готовой задачи, поставленной учителем;
- активное принятие для себя этого задания (доопределение, переопределение для себя в соответствии с уровнем притязаний);
- самостоятельная постановка учащимися учебной задачи, а затем и нескольких задач.

2. *Исполнительные действия* как активное преобразование изучаемого объекта. Проходят следующие этапы:

- выполнение отдельных операций как звеньев действия;
- выполнение основных учебных действий (анализ, изменение, сравнение, моделирование);
- выполнение нескольких учебных действий, осуществляемых слитно с одной задачей и объединенных в крупные блоки – приемы, способы, методы учебной работы;
- осуществление этих крупных блоков на осознанном уровне (умения) или автоматически (навыки).

3. *Оценочные действия*, которые представляют собой контроль и оценку собственной деятельности. Выделяют стадии развития оценочных действий:

- самоконтроль и самооценка по результату работы на основе сопоставления с образцом;
- самоконтроль и самооценка по ходу работы;
- самоконтроль и самооценка до начала работы как прогнозирование ее хода и предполагаемого результата.

Качественными характеристиками учебных действий считаются их *обобщенность* (степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных), *осознанность*, *гибкость*, *вариативность*, *самостоятельность*, а также *мера освоенности* (степень автоматизированности и быстрота выполнения) и *развернутости* (полнота представленности в них всех первоначально включенных операций). Действия могут выполняться в материальной или материализованной форме, а также громкоречевой (или внешнеречевой) и идеальной (умственной).

Обобщенность учебных действий означает способность выделять и использовать существенные свойства предметов, необходимые для выполнения задачи, и отбрасывать несущественные. Это связано с пониманием сути задачи и умением применять соответствующие знания и навыки. Осознанность означает, что учебные действия осуществляются с пониманием и осознанием процесса выполнения задачи и результата, который должен быть достигнут. Гибкость и вариативность учебных действий означает способность применять различные методы и приемы для достижения одной и той же цели в разных условиях. Самостоятельность учебных действий означает, что учащийся способен самостоятельно выполнять задачу, без помощи учителя или других лиц. Мера освоенности учебных действий связана с тем, насколько быстро и легко учащийся может выполнить задачу и насколько она стала для него автоматизированной. Развернутость учебных действий означает, что все этапы задачи выполнены полностью и корректно, без пропусков или ошибок.

Учебные действия могут быть выполнены в материальной или материализованной форме, например, рисование или создание модели, и в громкоречевой или внешнеречевой форме, например, общение с другими людьми или запись знаний на бумагу. Они также могут быть выполнены в идеальной (умственной) форме, например, решение математической задачи или создание логической цепочки мыслей.

И.А. Зимняя, обобщая идеи Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой, Л. Л. Гуровой, О. К. Тихомирова, В. В. Габай, рассматривает учебные действия с точки зрения теории УД (табл. 2).

Таблица 2 – Виды учебных действий

Виды учебных действий			
с позиции субъекта УД	с позиции предмета УД	в соотношении с психической деятельностью	по видам продуктивности

<ul style="list-style-type: none"> • целеполагание • планирование • программирование • исполнительские действия (вербальные – невербальные; формализованные – неформализованные; предметные – вспомогательные) • контроль • оценка 	<ul style="list-style-type: none"> • преобразующие действия • исследовательские действия 	<ul style="list-style-type: none"> • перцептивные действия (опознание, идентификация) • мнемические действия (запечатление, фильтрация информации, структурирование, сохранение, актуализация информации) • мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование) 	<ul style="list-style-type: none"> • репродуктивные действия (исполнительские, воспроизводящие) • продуктивные действия (целеобразование, преобразование, воссоздание)
--	--	---	--

Всякое учебное действие становится произвольным и регулируемым только при наличии контроля. **Контроль** – важная составляющая учебной деятельности, которая вначале осуществляется взрослым (педагогом), а затем переходит на уровень самоконтроля учащегося. Данный процесс есть отслеживание собственных действий, их результатов и сличение действий с образцами для корректировки, приведение в соответствие имеющегося и желаемого, необходимого. Соответственно, контроль предполагает *звенья*:

- модель, образ желаемого результата;
- процесс сличения образа и реального действия;
- принятие решения о коррекции или продолжении действия;
- обратная информация, на основе которой изменяется отношение к результату и пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей и решения учебных задач.

Эффективным компонентом УД делают контроль следующие его *свойства*: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность.

В педагогике и дидактике существует множество *видов* контроля, которые позволяют отслеживать освоение материала учащимися.

Первоначально при освоении УД контроль осуществляется взрослым. Затем на основе видимого внешнего контроля со стороны взрослых (педагогов, родителей) в процессе УД у учащихся должен сформироваться самоконтроль. Еще П. П. Блонским были выделены следующие *стадии* появления самоконтроля:

- отсутствие самоконтроля, когда учащийся не усвоил материал и не может ничего контролировать;
- полный самоконтроль (учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала);

– выборочный самоконтроль, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное;

– видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется на основе прошлого опыта, на основе незначительных деталей, примет.

Значимость контроля или самоконтроля состоит в том, что это внутренний механизм перехода внешнего интерпсихического во внутреннее интрапсихическое. Если этот переход совершился, УД учащимся освоена, если же нет, то возникают проблемы с успеваемостью, не связанные со способностями ребенка.

Так, например, учащийся желает что-то узнать, понять (мотивация). Он начинает ставить проблемы (учебная задача), узнавать, разбираться (совершает учебные действия), проверять, правильно ли он что-то понял и разобрался (самоконтроль), и делать выводы о себе и своей деятельности (самооценка). Так выглядит освоенная УД.

По форме самоконтроль может быть разделен на два типа – собственно самоконтроль и взаимоконтроль. Собственно, самоконтроль предполагает контроль за выполнением учебных задач и проверку правильности выполнения самим учащимся. Основными средствами собственно самоконтроля могут быть схемы, алгоритмы решений, памятки, учебные инструкции, образцы выполнения, ключи к программированным материалам. Взаимоконтроль, в свою очередь, предполагает взаимную проверку выполнения заданий между учащимися. Взаимоконтроль может проводиться как в группах, так и парами. Взаимоконтроль позволяет не только более глубоко усвоить материал, но и развивать навыки общения, взаимопомощи и сотрудничества.

Основные виды самоконтроля:

- самоконтроль результатов работы;
- самоконтроль процесса реализации учебной задачи;
- самоконтроль условий выполнения учебной задачи;
- самоконтроль до начала работы как прогнозирование ее хода и предполагаемого результата.

Формирование самоконтроля сильно зависит от того, как именно осуществляется контроль со стороны педагога. Действия учителя важны и для следующего компонента УД – *оценки*.

Проверка – это процесс соотнесения фактических результатов с заданными нормами и эталонами. Однако, оценивание – это более широкое понятие, которое включает в себя не только интерпретацию и отношение к фактическому результату, но и вынесение суждения о его качестве или степени соответствия установленным требованиям.

В реальной образовательной практике контроль и оценивание тесно связаны и взаимодействуют между собой. Контроль является необходимым инструментом для оценки знаний и умений учащихся, а оценивание позволяет определить уровень достижения обучающихся и дать им обратную связь на основе результатов контроля. Самоконтроль и самооценка помогают

учащимся осознать свои ошибки и проблемные места, а также улучшить свои учебные навыки и повысить свой уровень знаний. Оценивание, в свою очередь, дает учащимся понимание того, насколько успешно они справились с поставленной задачей и где им еще нужно улучшить свои знания и умения. Важно, чтобы контроль и оценивание проводились честно и объективно, без предвзятости и произвола. Кроме того, оценивание должно быть конструктивным и помогать учащимся расти и развиваться, а не унижать их уверенность в себе и своих возможностях.

Содержательно оценивая УД, ее результаты и процесс, педагог задает ориентиры для усвоения, так как у детей есть свои критерии оценки деятельности. Так, младшие школьники высоко оценивают свою работу, если потратили много сил, вложили старание, независимо от результатов. Еще дети более критичны к работе других, нежели к своей. Для подростков данные феномены уже не актуальны, так как они в большей степени ориентируются на мнение сверстников.

Безусловно, обучающиеся не всегда в состоянии адекватно оценить свои реальные и возможные успехи УД. Формирование адекватной самооценки учащимися собственных реальных и потенциальных возможностей может быть достигнуто при такой организации обучения, при которой сами учащиеся вовлекаются в совместную учебно-оценочную деятельность (В.А. Якунин). Обычно такая форма организации обучения складывается из трех условно выделяемых этапов, которые отражают переход от внешних форм оценивания к самооценке.

Первый этап характеризуется тем, что ведущая роль в оценочной деятельности сохраняется за педагогом. Дети ориентируются на оценки взрослого и перенимают их. Этот этап называется этапом формирования готовности к самооценке. На этом этапе дети учатся воспринимать оценки, которые выносит учитель, и перенимать их. Они еще не умеют самостоятельно оценивать свою работу и не обладают достаточным опытом, чтобы оценивать себя более объективно. Поэтому, в этом этапе, главная задача педагога заключается в том, чтобы формировать у детей готовность к самооценке, учить их воспринимать критику и оценки взрослых. На этом этапе педагог играет важную роль в формировании оценочных установок у детей.

Второй этап предполагает привлечение учащихся к самостоятельной оценочной деятельности в условиях их коллективной учебной работы. В процессе этой работы каждый из учеников принимает на себя контрольно-оценочные функции учителя, но по отношению к своим одноклассникам. Тогда ученическая взаимооценка выступает как первоначальная форма оценочного сотрудничества, с одной стороны, и как форма первоначального опыта самостоятельной оценки – с другой. На этом этапе ученики начинают осознавать, что оценка не только со стороны учителя имеет значение, но и со стороны своих сверстников. Они учатся аргументированно высказывать свое мнение и давать конструктивную оценку работам товарищей, а также принимать на себя ответственность за качество своей собственной работы. В

результате такой взаимооценки ученики получают обратную связь, которая помогает им улучшать свои навыки и умения, а также развивать социально-коммуникативные навыки.

Третий этап есть переход к самостоятельной оценке собственной учебной деятельности и поведения. При этом формирование оценки себя осуществляется в двух направлениях, которые соответствуют выделяемым в психологии видам самооценки: ретроспективной (оценка результатов своей деятельности) и прогностической (оценка субъектом собственных возможностей). Ретроспективная самооценка предполагает анализ прошлой учебной деятельности и результатов, достигнутых в прошлом, с целью выработки ориентиров на будущее. Прогностическая самооценка направлена на оценку собственных возможностей и перспектив на будущее, позволяет человеку определить свои цели и задачи и разработать стратегию их достижения. Важным моментом на этом этапе является формирование у учащихся умения анализировать свою учебную деятельность, выявлять свои ошибки и недостатки, а также умения устанавливать связь между своими действиями и достигнутыми результатами.

Важной особенностью формирования предметной самооценки в деятельности является переход от оценки предмета к оценке субъекта деятельности – его самооценке. Регулятивная функция самооценки является наиболее важной, так как она может способствовать или препятствовать развитию учения. Поскольку самооценка формируется под влиянием педагогической оценки, последняя имеет особый смысл в педагогической практике и будет рассмотрена отдельно.

В процессе освоения учебной деятельности, особенно действий самоконтроля и самооценки, у обучающихся формируются психологические основы самостоятельной работы.

Самостоятельная работа является важной составляющей процесса обучения. Это деятельность, которая позволяет учащимся развивать свои знания и умения, самостоятельно изучать новый материал, анализировать и оценивать свои результаты.

Основные характеристики самостоятельной работы:

- свобода выбора. Учащийся имеет возможность самостоятельно выбирать задачи и темы, которые он будет изучать;
- внутренняя мотивация. Самостоятельная работа должна вызывать интерес и желание учиться у учащихся;
- осознание цели деятельности. Учащийся должен понимать, какую цель он преследует, изучая новый материал;
- личностный смысл. Учащийся должен придавать собственный смысл изучаемым задачам и темам;
- подчинение выполнению задач других интересов. Учащийся должен уметь распределить свое время между различными видами занятости;
- самоорганизация. Учащийся должен уметь организовать свою работу и распределить учебные действия во времени;

- самоконтроль. Учащийся должен уметь оценивать свои результаты и корректировать свою деятельность.

Важно отметить, что самостоятельная работа не должна заменять традиционные формы обучения, а быть дополнением к ним. Ведь только в процессе взаимодействия с учителем и другими учениками можно получить полное и глубокое понимание изучаемого материала.

2. Мотивы учебной деятельности

Жизнь, поведение и деятельность человека всегда чем-то сподвигаются и направляются. Мотив в самом общем плане и представляет то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-то действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Мотив – внутреннее побуждение к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением потребностей и (или) достижением целей.

Мотивы, которые побуждают человека к действию, всегда являются конкретными и многочисленными, причем некоторые из них имеют большее значение, чем другие. Эта структура мотивации не является постоянной и изменчива, она подвержена влиянию различных факторов. Кроме того, мотивация в сочетании с эмоциональными процессами придает поведению человека субъективный характер и стимулирует его. Мотивационная система, которая включает в себя потребности, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, ценности, нормы, является многоуровневой, сложной и неоднородной.

Выделяют следующие виды мотивации:

- внешняя, не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами. К внешним мотивам относятся цели, исходящие из ситуации (факторы среды);
- внутренняя, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности. В основе внутренних мотивов лежат потребности человека, его эмоции, интересы.

Таким образом, мотив представляет собой конкретный побудитель, отражающий потребность, а мотивация – это механизм, который связывает внешние и внутренние факторы поведения, определяющие деятельность. Мотивационная сфера личности включает в себя аффективную и волевую сферы и представляет собой организацию внутренних и внешних мотивов. Широта, гибкость и иерархичность мотивов – это параметры, по которым определяется мотивационная сфера человека. Она является динамичной и может изменяться под влиянием различных факторов.

Множественность подходов к пониманию сущности, структуры, методов изучения мотивации обуславливается сложностью самой проблемы.

В зарубежной психологии мотивация рассмотрена в идеях и теориях разных ученых. Так, Х. Мюррей, А. Маслоу и М. Аргайл выстроили иерархические структуры мотивов человека, связав их с основными потребностями и установками. Х. Хекхаузен полагал, что в качестве мотива

выступают потребности, влечения, побуждения, склонности. Ж. Годфруа понимал мотив как соображение, по которому субъект должен действовать. Дж. Аткинсон, работая в русле тех же идей, предложил формулу подсчета силы мотива. З. Фрейд, К. Левин, Э. Фромм, Г. Олпорт, К. Роджерс, несмотря на разнящиеся психологические позиции в понимании личности и ее развития, в целом рассматривали мотивы как определяющие жизнь человека факторы. Различия заключались в понимании и определении самих мотивов.

Российская психология также имеет множество работок. С. Л. Рубинштейн, К. К. Платонов, А. Г. Ковалев, Л. И. Божович понимают мотив как потребность. Мотив есть цель, предмет (А. Н. Леонтьев), для которого осуществляется действие, придавая поведению человека целенаправленный и произвольный характер, а его побуждениям – смысл. Мотив рассматривается как свойство личности (В. С. Мерлин, М. Ш. Магомед-Эминов), так как устойчивые черты личности, как и внешние стимулы, обуславливают поведение и деятельность человека. Наиболее распространена точка зрения на мотив как на побуждение, осознанное, отражающее готовность человека к действиям и поступкам.

Мотив представляет собой две стороны: когнитивную, которая связана с предметом потребности, и аффективную, которая происходит от самой потребности. Однако существует несколько точек зрения на мотив, поскольку поведение является системным образованием, обусловленным множеством факторов, включая мотивы.

Для советской психологии характерным является такой основной методологический принцип, как положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой стороны мотивации (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон и др.). Мотивационная сфера или мотивация, рассматриваемая в широком понимании, является главным компонентом личности, в котором сосредоточены такие ее характеристики, как направленность, ценности, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, воля и другие социально-психологические факторы.

Общая характеристика учебной мотивации

Учебная мотивация представляет собой частный вид мотивации, включенной в УД. Мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Учебная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью, динамичностью.

Мотивы УД – это все факторы, обуславливающие проявление учебной активности. Они, как и общие мотивы, могут быть:

- внешними (наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и др.). Все они внешние по отношению к непосредственной цели учения. Знания и умения служат лишь средством для достижения других целей;

- внутренними (интерес к своим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, потребность

в активной и новой информации), т. е. все, что побуждает человека к учению как к своей цели.

В.Э. Мильман разделял мотивы деятельности на две группы - внутренние и внешние. Однако, несмотря на это разделение, мотивация всегда является внутренней характеристикой учащегося как субъекта учебной деятельности. Эффективность деятельности зависит от смыслообразующих мотивов, поэтому, хотя внешне деятельность обучающихся может быть похожа, внутренне, психологически, она может сильно отличаться.

Исследования успеваемости учащихся показывают, что мотивация может играть более важную роль в достижении успеха, чем уровень интеллекта. Кроме того, при изучении одаренности было обнаружено, что интеллект и мотивация тесно связаны: дети с высокими способностями обычно проявляют больший интерес к соответствующим видам деятельности и более настойчивы в их достижении.

Факторами, определяющими учебную мотивацию, являются:

- образовательная система и непосредственно образовательное учреждение, где осуществляется УД;
- организация образовательного процесса, система приемов, методов и способов взаимодействия педагогов с учащимися;
- субъектные особенности обучающегося (его возможности, способности, потребности и интересы);
- субъектные особенности педагога (отношение к педагогической деятельности, к обучающимся, педагогические способности и умения);
- специфика учебного предмета как части научного и практического знания.

Учебные мотивы выполняют определенные функции. Недавние исследования успеваемости учащихся показывают, что мотивация может играть более важную роль в достижении успеха, чем уровень интеллекта. Кроме того, при изучении одаренности было обнаружено, что интеллект и мотивация тесно связаны: дети с высокими способностями обычно проявляют больший интерес к соответствующим видам деятельности и более настойчивы в их достижении. Регулирующая функция состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности учащегося либо узколичностных (эгоистических), либо общественно значимых (альтруистических) потребностей. Выделяют также и другие функции:

- стимулирующую, управляющую, организующую (Е. П. Ильин);
- структурирующую (О. К. Тихомиров);
- смыслообразующую (А. Н. Леонтьев);
- контролирующую (А. В. Запорожец);
- защитную (К. Обуховский).

Понимание мотивации учения также неоднородно. Разные исследователи наполняют это понятие разным содержанием. М. В. Матюхина выделяет две основные группы мотивов.

Первая группа содержит два типа мотивов, заложенных в самом процессе УД:

1. Мотивация содержанием, имеющая три уровня: интерес к занимательному; интерес к фактам; интерес к сути явлений, их происхождению.

2. Мотивация процессом, имеющая три уровня: исполнительский – выполнение деятельности; поисково-исполнительский – выведение правила; творческий – самостоятельное составление задачи.

Вторую группу составляют мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой УД:

1. Широкие социальные мотивы: долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т.п.; самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения).

2. Узколичностные мотивы: стремление заслужить одобрение, получить хорошие отметки (мотивация благополучия); желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация).

3. Отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неудач).

По мнению Н.В. Елфимовой, мотивация учения определяется становлением учения как одного из видов лично значимой деятельности учащегося и лично значимыми для него субъектами (учителями, товарищами, родителями); отношением ребенка к учению и соотношением социальных и познавательных мотивов учения; отношением учащегося к конкретным учебным предметам и их содержанию.

Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер УД и ее результаты. Отсутствие одного из источников приводит к переструктурированию системы учебных мотивов или их деформации. На основе вышеперечисленных источников активности соответственно выделяются следующие группы мотивов:

- социальные (осознание социальной значимости учения, понимание лично развивающего значения учения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания и др.);

- познавательные (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.);

- личностные (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации или транслированию и эстафированию личностных свойств и др.).

Психологами выделяются и анализируются и такие виды мотивации, как учеба в качестве вынужденного поведения, учеба в качестве привычного

функционирования, которые оказывают негативное влияние на характер и результаты учебного процесса.

Учебная мотивация означает силу и устойчивость учебных мотивов, которые могут быть оценены на основе степени и глубины осознания необходимости учебной деятельности, а также ее интенсивности. Сила мотива связана с физиологическими и психологическими факторами и определяется эмоциями. Устойчивость мотива характеризуется наличием его в различных типах учебной деятельности и его способностью влиять на поведение.

Структура учебной мотивации

Структура учебной мотивации, по А.К. Марковой, включает следующие компоненты:

- потребность в учении и учебные интересы - это те факторы, которые побуждают учащегося заниматься учебной деятельностью. Они могут быть связаны с потребностью в знаниях и новых навыках, а также с интересом к определенным предметам или видам деятельности;

- цель и смысл учения – это то, что определяет направленность учебной деятельности. Учащийся должен понимать, что он хочет достичь, и какую цель он преследует своей учебной деятельностью. Это помогает ученику более осознанно и целенаправленно заниматься учебной деятельностью;

- мотивы – это то, что побуждает учащегося к определенным действиям. Они могут быть различными, например, стремление получить высокие оценки, удовлетворение потребности в знаниях, желание удовлетворить интересы и т.д.;

- эмоции – это то, что сопровождает учебную деятельность и влияет на ее результаты. Они могут быть положительными, например, радость от успешно выполненного задания, или отрицательными, например, страх перед провалом;

- отношение к учению – это то, как ученик воспринимает учебную деятельность в целом. Оно может быть положительным или отрицательным, и влиять на уровень мотивации ученика.

Потребность в учении есть общая направленность активности ученика, создающая предпосылку УД, но еще не определяющая ее характера. Она отражает познавательную потребность, которая, кроме учения, может реализоваться в исследовательской деятельности. Исследовательская потребность позволяет получить новое знание и удовлетворить познавательную потребность. Учение есть освоение уже готового проверенного и структурированного знания, которого нет в личном опыте человека. Однако если познавательная потребность ненасытаема, то необходимость в каких-либо определенных знаниях не всегда есть у человека. Учение совмещает в себе еще и потребность в достижении и в общении. Все они латентны, не всегда осознаваемы. Вместе с тем УД содержит категорию долженствования, которая имеет различный вес в разных возрастах.

Интерес – это сложный психологический феномен, который включает как безусловные рефлексы (например, поисковый и ориентировочный), так и

осознаваемые побуждения, и осмысленные цели. В контексте образования, учебные интересы представляют собой эмоциональные переживания, связанные с удовлетворением познавательных потребностей. Часто в образовательной практике интерес используется в качестве синонима учебной мотивации.

Появлению и развитию учебных интересов способствует наличие проблемных ситуаций и трудностей, возможности проявлять в учении активность и самостоятельность, а также новизна, разнообразие, практическая ориентированность. Наличие широких социальных мотивов способствует интересу учащихся к процессу, содержанию и результатам УД.

Интересы различаются по следующим характеристикам:

- содержательность (направленность на определенную отрасль знания);
- широта (степень охвата областей знания);
- результативность (уровень достижений в освоении знаний);
- активность (выраженность интереса в общей структуре активности).

Познавательные интересы могут быть классифицированы по уровню их развития. На первом (низшем) уровне интерес к сбору конкретной информации, знаниям и действиям по образцу. На втором уровне проявляется интерес к поиску причинно-следственных связей и зависимостей между объектами, а также к самостоятельному экспериментированию. На третьем (высшем) уровне интерес проявляется в том, что человек заинтересован в глубоких теоретических проблемах и в творческой деятельности, направленной на освоение новых знаний. Этот уровень интереса является показателем наличия высокой познавательной потребности.

Исследованием познавательных интересов школьников занималась Г. И. Щукина. Она разделила занимательность как характеристику учебного процесса и познавательный интерес как мотив УД. *Автором были условно выделены последовательные стадии развития интереса: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес.*

Любопытство представляет собой элементарную стадию избирательного отношения к окружающему миру, обусловленную внешними, привлекающими обстоятельствами. Эта стадия интереса обеспечивает занимательность процесса учения, связана с эмоциями.

Любознательность характеризуется стремлением человека к познанию мира, к исследованию новых явлений и фактов, к поиску новых знаний. Это психологическое качество личности, которое может быть активизировано в ситуациях, связанных с неизвестным и загадочным, с проблемами и трудностями. Любознательность может проявляться в виде различных эмоций, таких как удивление, радость познания, удовлетворение деятельностью и т.д. Она может стимулировать учебную мотивацию и повышать интерес к учебным предметам.

Познавательный интерес влияет на активность учащегося в учебной деятельности и на его выбор учебных предметов, направленных на получение новых знаний и умений. При наличии выраженного познавательного интереса учащийся обычно более мотивирован к учению, активно участвует в учебном процессе, проявляет большую заинтересованность в учебном материале и стремится расширить свои знания и познания в различных областях. Кроме того, познавательный интерес влияет на формирование познавательных мотивов, которые также важны для успешной учебной деятельности.

Теоретический интерес отражает стремление к глубокому и осмысленному пониманию сложных теоретических вопросов и явлений. Он связан с увлечением наукой и изучением ее теоретических аспектов, а также с использованием научных знаний для решения практических задач. Теоретический интерес может проявляться в активном изучении научной литературы, участии в научных конференциях и семинарах, проведении научных исследований и общении со специалистами в определенной области знаний.

Исследования Г.И. Щукиной показали, что в каждом классе имеются представители трех основных групп учащихся: с аморфно-неясными, многосторонне-широкими, локально-стержневыми интересами. Группа учащихся с аморфно-неясными интересами не имеет четко выраженных предпочтений в учебных предметах, имеет поверхностное понимание материала и не проявляет активности в учебной деятельности. Группа учащихся с многосторонне-широкими интересами проявляет интерес к разным учебным предметам, но не достигает высоких результатов в каждом из них, так как внимание и силы разбавлены. Группа учащихся с локально-стержневыми интересами сосредотачивается на одном или нескольких учебных предметах, проявляет высокую активность и заинтересованность в учебной деятельности, и достигает высоких результатов в избранных предметах.

Учащиеся с аморфно-неясными интересами отличаются инертностью, низкой учебной активностью, волевой расслабленностью. Учение для таких школьников предстает как неприятная обязанность. В силу этого они требуют особого внимания со стороны учителя в управлении их учебными действиями. Учащиеся с многосторонне-широкими интересами характеризуются тем, что проявляют познавательную активность, стремятся искать и находить новое во всех областях предметного мира. Такие ученики всегда мобильны, живо откликаются на все действия учителя, активно участвуют в обсуждении трудных вопросов, стремятся поделиться своими знаниями с товарищами. Учащиеся с локально-стержневым характером интересов, как правило, сосредотачивают свое внимание на одной-двух областях знания, в которых они стремятся глубоко разобраться как в ходе занятий, так и за счет самостоятельной работы. Уровень осознанности таких интересов достаточно высок, и школьники, как правило, способны аргументировано обосновывать свое избирательное отношение к учебным предметам.

Учебный интерес по мере своего формирования может стать устойчивым качеством личности.

Цель УД в общем плане – это получение знаний. Но человек может не иметь потребности в данных знаниях, тогда их получение служит средством для достижения других целей, которые и будут мотивами, заставляющими выполнять УД. Она в этом случае носит «вынужденный характер и выступает как препятствие, которое необходимо преодолеть на пути к основной цели».

Постановка целей является важным элементом учебной работы, поскольку она помогает учащемуся понимать, что нужно делать, чтобы достичь успеха в учебе. Кроме того, постановка целей помогает ученику концентрироваться на задаче и направлять свои усилия на ее решение. Это позволяет ему более эффективно использовать свое время и ресурсы, а также повышает его мотивацию к учебе. Важно отметить, что для успешной постановки целей необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Некоторым детям может быть трудно сформулировать свои цели самостоятельно, в таком случае педагог должен оказать им поддержку и помощь. Кроме того, важно, чтобы цели были реалистичными и достижимыми для ученика, чтобы он не терял мотивацию и не чувствовал себя неудачником, не достигнув поставленной цели.

Мотивы учебной деятельности формируются под влиянием многих факторов. К ним относятся:

- референтное окружение – отношение родителей, учителей, друзей, общества в целом к учебной деятельности и знаниям. Если ребенок часто слышит от окружающих, что учеба важна и нужна, это может стать одним из мотивирующих факторов;

- содержание учебного материала – если тема урока интересна и понятна, это может привлечь внимание и мотивировать ребенка на учебу;

- общие параметры образовательного процесса – такие как форма проведения занятий, методы обучения, оценки и т.д. Они могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на мотивацию ученика;

- возрастные особенности – на разных этапах развития детей мотивы могут меняться. Например, в младшем школьном возрасте дети часто мотивируются пониманием того, что учеба нужна для того, чтобы родители были довольны, а в старшей школе мотивы могут быть связаны с профессиональными планами на будущее;

Иерархия мотивов также может меняться в зависимости от возраста и личностных особенностей ребенка. Например, у одного ученика основным мотивом может быть желание получить высокую оценку, а у другого – интерес к предмету или желание углубить свои знания. Динамика развития мотивов также может быть разной: у одного ребенка они могут стабильно развиваться, у другого – меняться в зависимости от обстоятельств.

Выделяют две основные группы критериев учебной мотивации: содержательные (связаны с содержанием УД) и динамические (отражают форму проявления мотивов).

К содержательным характеристикам относятся:

- смысловая наполненность (наличие личностного смысла) учебной мотивации для учащегося; смысл учения выступает как показатель наличия внутренней пристрастности ученика к процессу образования, его личной заинтересованности в процессе учения и ответственности за его результаты;
- действенность мотивации, служащая показателем степени ее влияния на ход учебной деятельности и поведение в целом; проявляется в произвольности учебной активности, в инициативном поведении в процессе обучения и в ходе самостоятельной учебной работы;
- зрелость мотивации, которая выражается в отношении учебных мотивов к другим побуждениям, в преобладании учебной мотивации над другими проявлениями жизненной энергии;
- самостоятельность возникновения и проявления мотивации, обеспечивающая реализацию учебных действий без излишнего внешнего воздействия окружающих;
- осознанность мотива, тесно связанная с осознанием всего процесса учения, его механизмов и средств;
- широта охвата учебной мотивацией различных аспектов учебной работы; выражается в дифференциации интересов по отношению к разным учебным предметам, формам учебной работы, педагогам.

Динамические характеристики учебной мотивации связаны с психофизиологическими особенностями человека, типом нервной деятельности. К ним относятся:

- устойчивость мотивов, проявляющаяся в постоянстве учебных интересов и стремлений;
- эмоциональная окраска, выражающаяся в положительном или отрицательном отношении учащегося к школе, классу, учебным предметам и т. д.;
- сила мотива, во многом определяющая сложность тех задач, на которые направляются учебные усилия школьника.

В процессе обучения учебные мотивы формируются в двух направлениях: через предметное содержание деятельности (познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения); через отношения, складывающиеся между участниками учебного процесса (мотивы призваны обеспечить достижение определенного общественного признания учебных достижений).

Познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и интересом ученика к определенным учебным предметам или темам, а также с процессом выполнения заданий. Они могут быть связаны с желанием узнать что-то новое, понять сложные концепции и теории, применить полученные знания на практике и т.д.

Социальные мотивы, связанные с отношениями между участниками учебного процесса, могут включать желание получить одобрение, признание или уважение со стороны учителя или сверстников, стать лучшим в классе,

доказать свои способности и т.д. Они могут стимулировать ученика на более активное и успешное участие в учебном процессе, но могут также оказаться менее стабильными и менее продуктивными в долгосрочной перспективе, чем познавательные мотивы.

Описанные выше аспекты проявляются в конкретных мотивах, к которым относятся:

- познавательные (определяют отношение учащихся к содержанию учения, желание учиться и стать образованным);
- позиционные (стремление занять определенное место в классе);
- мотивы собственного роста и совершенствования (постоянная потребность быть значимым, интересным, ценным взрослыми и сверстниками);
- узкие учебные мотивы (стремление заниматься УД из-за неуспеваемости и желания исправиться);
- мотивы престижа (быть лучшим среди сверстников);
- мотивы учебного сотрудничества (обеспечивают совместное выполнение учебных заданий);
- мотивы социального сотрудничества (направленные на взаимодействие с партнерами);
- аффилиативные мотивы (потребность в общении со сверстниками);
- мотивы социального благополучия (желание успешно завершить обучение и продолжить образование дальше);
- мотивы эмоционального благополучия (связаны с эмоциональным самочувствием учащихся);
- любовь к близким (желание не приносить неприятностей родным и близким);
- мотивы избегания неудач (заниматься УД во избежание наказания из-за неуспеваемости).

Эмоции играют важную роль в структуре учебной мотивации. Они могут возникать как при положительных, так и при отрицательных учебных ситуациях и влиять на мотивацию учащихся. Например, положительные эмоции, такие как радость или удовлетворение, могут возникать при успешном выполнении задания или при получении хорошей оценки, что стимулирует ученика к дальнейшей учебной деятельности. Отрицательные эмоции, такие как страх или тревога, могут возникать при трудностях в учебе или при неудачном выполнении задания, что может уменьшить мотивацию ученика и привести к отказу от дальнейшей учебной деятельности. Также эмоции могут влиять на выбор учебных целей и стратегий их достижения. Например, ученик может быть мотивирован достижением высокой оценки, чтобы получить признание и уважение со стороны учителя или одноклассников, что связано с эмоциональным состоянием удовлетворения или гордости. Однако такой мотив может не быть эффективным, если ученик

не ощущает интереса к предмету или заданию, что приводит к отсутствию положительных эмоций и, следовательно, низкой мотивации.

Факт достижения или недостижения намеченного результата вызывает всплеск эмоций. Тем самым эмоции носят здесь констатирующий характер, т. е. в основном сопровождают итоги работы ученика. В том случае, если эмоции связаны с самим процессом деятельности, их насыщенность не так велика, но они в определенной степени опережают деятельность, приобретая тем самым предвосхищающий характер. Такие эмоции способны существенно повлиять на весь процесс реализации деятельности учащегося. Однако в силу их недостаточной напряженности такие эмоции нужно поддерживать определенными усилиями извне. Например, ученик может испытывать радость от понимания новой темы, удовлетворение от успешного решения сложной задачи или разочарование от неудачного эксперимента в ходе лабораторной работы. Важно помнить, что эмоции влияют на мотивацию учебной деятельности, поэтому они имеют значение не только в момент констатации результата, но и в процессе выполнения задания.

Проявление положительных эмоций в учебном процессе обусловлено множеством позиций и, прежде всего, позицией педагога.

Исследования показывают, что школьники в большей степени склонны к действиям, направленным на избежание неудач, вместо стремления к успеху. Такая позиция отрицательно влияет на учебную активность учеников, поэтому важно подготовить их к тому, что в процессе обучения могут возникать трудности, которые нужно уметь правильно преодолевать.

Отрицательные эмоции также могут присутствовать в УД, свидетельствуя о возникновении расхождений между желаемым и действительным. Они должны оцениваться как сигнал к пересмотру сложившихся отношений и достижению положительного результата.

А.К. Маркова выделила три типа отношения к учению: отрицательное, нейтральное и положительное. Отрицательное отношение может быть вызвано разными причинами, такими как проблемы с успеваемостью, неблагоприятные отношения с педагогами и администрацией учебного заведения, проблемы в отношениях со сверстниками, а также несоответствие требований взрослых возможностям ребенка.

Мотивация ученика не сводится к одному фактору, а представляет собой комплекс различных факторов и механизмов, которые могут взаимодействовать между собой и влиять на учебную деятельность. Кроме того, каждый ученик может иметь свои уникальные мотивы, которые не всегда являются очевидными и могут быть скрыты от окружающих. Все это делает процесс анализа, формирования и учета мотивационной сферы ученика весьма сложным и требующим индивидуального подхода.

3. Оценка в структуре педагогической деятельности и ее психологическая сущность.

Оценка учащихся является процессом, при котором производится сопоставление качества их деятельности и поведения с установленными

стандартами. Ее выражение может иметь разные формы. В школьной практике оценка обычно выражается в виде цифровой отметки, которая отображает результаты оценивания в баллах.

Система оценивания знаний и поведения учащихся баллами ведет свое начало от иезуитских школ XVI–XVII вв. Все ученики распределялись по разрядам, обозначавшимся цифрами. Отсюда первоначально единица имела значение высшей отметки, поэтому в ряде европейских школ сложилась исторически система оценок, где чем ниже балл, тем лучше успеваемость. Переход из одного разряда в другой знаменовал собой приобретение учениками ряда преимуществ и привилегий.

В истории русского просвещения более древней является система словесных оценок. В Киевской духовной академии (XVIII в.) есть три группы отзывов, отражающих успехи. Первая группа означает хорошие успехи «учения изрядного, надежного, доброго, честного, хорошего, похвального». Вторая группа отзывов отмечает успехи средние «учения посредственного, мерного, нехудого». Третья группа характеризует успехи ниже среднего «учения слабого, подлого, прехудого, безнадёжного, ленивого».

С течением времени оценка становится более стандартизированной и краткой, а также все чаще заменяется цифровой системой. Долгое время в массовой образовательной практике применялась пятибалльная система оценки, где один балл означал слабые успехи, два – посредственные, три – достаточные, четыре – хорошие, а пять – отличные результаты.

На протяжении всего последующего времени шли дискуссии вокруг балльной системы. Ее сторонники отмечали, что баллы позволяют учителю легко и быстро оценить знания учеников; дают возможность следить за их успехами и неудачами на протяжении всего учебного года; упрощают сравнение успеваемости учеников; и позволяют быстрее и точнее считать итоговую оценку за четверть, полугодие или год.

Это простая и удобная форма извещения родителей об успехах детей.

Противники балльной системы высказывались о том, что отметки могут быть субъективными и иметь негативное влияние на учащихся. Впервые попытки ввести безотметочное обучение были предприняты грузинским педагогом и психологом Д. Н. Узнадзе. В его системе перевод из класса в класс и выдача выпускного свидетельства зависела от общей оценки учеников, которую выдавали педагогические советы на основании анализа выполнения учебных заданий и других факторов. В 1920-х годах в советской школе вместо отметок использовались развернутые характеристики успехов учеников, которые основывались на отзывах учителей.

Без отметок учились недолго. В 1939 г. в школу вернулись словесные оценки («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»), в 1944 г. – привычные баллы, «в целях более четкой и точной оценки успеваемости и поведения учащихся, повышения требовательности к качеству знаний».

С конца 1950-х годов, когда образовательная система стала трансформироваться и гуманизироваться, началась критика отметочного оценивания, и стали появляться попытки усовершенствовать балльную систему. Был введен "поурочный" балл, который отражал все виды активности ученика. Также начала развиваться система накопления баллов.

В 1990-х годах в образовательной системе начали экспериментировать с другими подходами к оцениванию познавательной деятельности, так как балльная система получила критику и стала требовать совершенствования. Одним из новых подходов стала модульно-рейтинговая система оценивания, использующая многобалльную шкалу (от 10 до 100). Также начали применяться методы оценивания знаний, распространенные в США, включая "учебное портфолио". Этот метод включает накопление, отбор и анализ образцов и продуктов деятельности учащегося, а также внешних источников информации об ученике для проведения всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности и коррекции процесса обучения.

В современной образовательной практике широко используется отметка как форма балльной оценки педагогической деятельности по учебным предметам в соответствии с программными нормами. Отметки фиксируются в школьной документации и личной документации учащихся, таких как журналы, протоколы, ведомости, дневники, свидетельства, аттестаты и справки. Однако существует проблема субъективности школьных отметок, которая относится и к оценочной деятельности педагога.

Безотметочное обучение – это подход к образованию, который не предусматривает использование цифровых или буквенных оценок для оценки знаний и успеваемости учеников. Этот подход базируется на идее, что оценки не являются достаточно информативным инструментом для оценки уровня знаний учащихся и могут даже негативно сказываться на их мотивации и интересе к учебному процессу.

Ш.А. Амонашвили и его коллеги разработали систему обучения в начальной школе, которая не использует отметки. В этой системе оценка знаний учеников осуществляется на основе их активности в классе, участия в дискуссиях и выполнения заданий. Основное внимание уделяется процессу обучения, а не результатам.

Данный подход получил широкое распространение в России и за ее пределами, и многие педагоги и родители отмечают его эффективность. Важно отметить, что этот подход требует соответствующей подготовки и обучения педагогов, которые должны научиться эффективно оценивать знания учеников без использования отметок.

Безотметочное обучение может быть эффективным инструментом для повышения мотивации учащихся и интереса к учебному процессу, но его внедрение требует серьезной работы со стороны педагогов и общественности в целом.

Традиционная балльная система оценивания имеет свои недостатки. Она может снижать мотивацию учащихся, поскольку они часто

сосредоточены на получении хороших оценок, а не на усвоении материала. Оценки также могут привести к появлению конкуренции между учениками и негативно сказаться на их самооценке.

При этом, безотметочное обучение, основанное на развитии оценочной самостоятельности учеников, нацелено на формирование у учащихся навыков самооценки и оценки своих действий, что позволяет им самостоятельно контролировать и оценивать свой прогресс и успехи. Внешний стимул в виде отметок может оказаться менее эффективным, чем внутренние стимулы, такие как интерес к изучаемому предмету, желание саморазвиваться и улучшать свои знания и навыки. Поэтому, безотметочное обучение может считаться более эффективным подходом, поскольку оно помогает учащимся осознать свои сильные и слабые стороны, развивает их оценочную самостоятельность и повышает их мотивацию к учению.

Данная система затрудняет индивидуализацию обучения, так как учителю трудно зафиксировать и объективно оценить реальные достижения каждого конкретного ребенка в сравнении с предыдущими результатами его обучения. Отметка является малоинформативной в силу своей формализованности и скрытости критериев. По отметке не всегда можно судить о действительном уровне знаний, определить направление дальнейшего совершенствования учебного процесса. Отметка часто имеет для ученика травмирующий характер. Полностью сосредоточенная в руках педагога, она может быть орудием манипуляции и психологического давления со стороны взрослых. Это приводит к снижению интереса к учению, повышению тревожности и снижению психологического комфорта.

Основной недостаток балльной системы оценивания – ее императивность, которая выражается в том, что учитель выступает в роли единоличного субъекта процесса оценивания, а это приводит к возникновению чувства страха, волнения и разочарования.

Коллектив Ш. А. Амонашвили стремился найти новые подходы к организации обучения и его оценке, уделяя внимание развитию глубинных мотивов учебной деятельности и познавательной активности учащихся. Они предложили перестроить обучение на основе содержательно-оценочной основы, освободив его от принудительного характера и сделав учебный материал одним из источников мотивации. Для достижения оптимального соотношения между психическими силами ученика и качеством учебной среды, авторы системы выделили необходимость в напряженной работе познавательных сил. Такие трудности в процессе обучения стали источником мотивации и помогли повысить качество обучения при соблюдении определенных психолого-педагогических условий.

Для того, чтобы провести оценку учебно-познавательной деятельности, необходимы определенные эталоны, которые будут использоваться в качестве критериев оценки. Эти эталоны представляют собой образец процесса обучения, его ступеней и результата. Цель, которую необходимо достичь, должна быть закладывается в саму задачу и служить

эталонном конечного результата. В процессе решения задачи используются вспомогательные эталоны, которые тесно связаны с действиями и операциями, применяемыми в ходе выполнения задачи. Эти эталоны должны быть ясными, реалистичными, точными и полными, чтобы оценка процесса достижения цели была максимально объективной.

Наличие эталонов, как основных, так и вспомогательных, является важным условием для реализации содержательной оценки в процессе обучения. Важно, чтобы процесс учения был соотнесен с эталоном, который является образцом процесса решения задачи, а не только с конечным результатом. Главная цель такой оценки – стимулировать сам процесс обучения, а не просто зафиксировать результат. Это позволяет преобразовать контроль в отдельную операцию, которая входит в общую оценочную деятельность, но не имеет самостоятельного значения.

Для принятия такой оценки детьми необходимо выполнение определенных условий:

- доступность эталонов, которыми оперирует учитель;
- доверие школьника к оценкам педагога. Давая школьнику обстоятельные и развернутые оценки, учитель тем самым создает позитивное общественное оценочное мнение в классе, пробуждает в ученике чувство собственного достоинства;
- выявление посредством оценивания потенциальных возможностей школьников, определение реальных перспектив развития каждого школьника и класса в целом. Эта особенность обусловлена тем, что в ходе оценочной деятельности учитель выявляет как те способы учебно-познавательной деятельности, которые уже освоены учеником, так и те, которые еще нуждаются в своем совершенствовании.

По мере того, как ученики усваивают эталоны и методы оценки, они начинают формировать внутреннюю содержательную самооценку. Сознательное отношение к обучению может привести к развитию учеников действительно содержательной самооценки и умения критически оценивать себя. Вместо императивных методов воздействия педагоги должны использовать формы сотрудничества, взаимопомощи и поддержки успехов.

Ш.А. Амонашвили был сторонником идеи о том, что ученик должен быть активным участником своего образования, и считал, что в младшем школьном возрасте ученик должен иметь право на выбор сложности контрольных заданий. Он полагал, что такой подход позволяет ученику чувствовать себя более уверенно в своих силах, развивать свои способности и самостоятельность, а также повышать мотивацию к учению. Однако, он отмечал, что учителю необходимо обеспечить поддержку и помощь в процессе выполнения заданий, а также учитывать индивидуальные особенности каждого ученика.

Оценка высших достижений ребенка, таких как "самый грамотный" или "самый аккуратный", может стимулировать учеников к учебным достижениям. Однако, необходимо быть осторожным при введении

систематических оценок высших достижений, так как это может привести к соревновательной атмосфере в классе, которая может нанести вред некоторым детям. Поэтому решение о введении оценок высших достижений (грамот, медалей) должно быть индивидуальным и основываться на тщательном анализе педагогической ситуации в классе.

Тема 9. Психология профессиональной деятельности учителя

Вопросы:

1. Индивидуальный стиль педагогической деятельности
2. Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности педагога
3. Конфликты в педагогическом общении
4. Профессионально значимые качества педагога

1. Индивидуальный стиль педагогической деятельности

Учитель имеет свой индивидуальный стиль педагогической деятельности, который представляет собой устойчивую систему приемов и способов, применяемых в разных ситуациях. В узком психологическом смысле индивидуальный стиль деятельности формируется на основе типологических особенностей человека, которые помогают ему достигать наилучших результатов в деятельности, используя индивидуально-своеобразные психологические средства для достижения баланса между своей личностью и внешними условиями деятельности.

Основными областями проявления индивидуального стиля педагогической деятельности являются:

- ✓ темперамент (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- ✓ характер реакции на те или иные педагогические ситуации, а также на различные действия и поступки учеников;
- ✓ выбор методов обучения;
- ✓ выбор средств воспитания;
- ✓ стиль педагогического общения;
- ✓ применение средств психолого-педагогического воздействия на учащихся, в том числе предпочтение тех или иных видов поощрений и наказаний.

Необходимо отметить, что формирование у каждого педагога индивидуального стиля деятельности накладывает естественные ограничения на использование им чужого педагогического опыта, даже самого передового. Педагогу важно помнить, что передовой опыт практически всегда неотделим от личности его автора и представляет собой своеобразное сочетание общезначимых педагогических находок и индивидуальности учителя, поэтому попытки прямого копирования чужого педагогического опыта, как правило, не приносят тех же результатов, что у его авторов. У педагога с другим набором индивидуальных черт те же самые способы и приемы

осуществления деятельности будут иметь уже во многом другое воплощение, и далеко не всегда столь же удачное. Они могут просто не подходить ему как личности и индивидуальности и, следовательно, потребуют от него гораздо больше усилий для своего воплощения, что намного снизит их эффективность. Передовой педагогический опыт нужно не просто копировать, но сознательно и творчески перерабатывать: воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы всегда оставаться самим собой, т. е. яркой педагогической индивидуальностью, и только при этом условии возможно повышение эффективности обучения и воспитания на основе заимствования передового педагогического опыта.

На формирующийся индивидуальный стиль педагогической деятельности влияют по меньшей мере три основных фактора: 1) индивидуально-психологические особенности субъекта этой деятельности, в том числе индивидно-типологические, личностные и поведенческие; 2) психологические особенности самой деятельности; 3) особенности обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т. д.).

Говоря об *индивидуальном стиле педагогической деятельности*, имеют в виду, что педагог учитывает свои индивидуальные склонности, особенности, свою индивидуальность. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

Стили педагогической деятельности подразделяют на три общих вида: *авторитарный, демократический и либеральный*. Приведем их описание, данное А.К. Марковой.

Авторитарный стиль. В данном случае учитель применяет авторитарный стиль взаимодействия с учениками, что означает, что он рассматривает их в качестве объектов воспитания, а не как равных партнеров. Он не учитывает мнения и ситуации учеников, принимает решения самостоятельно, устанавливает строгий контроль над выполнением требований и не обосновывает свои действия перед ними. Это приводит к потере учениками активности, низкой самооценке и агрессивности. Такой стиль руководства не способствует развитию учеников и не помогает им усваивать знания. Учителя с авторитарным стилем руководства часто испытывают низкую удовлетворенность профессией и профессиональную неустойчивость. Они часто используют методы приказа и поучения для воздействия на учеников. Для более эффективного взаимодействия с учениками учителям необходимо обращать внимание на методы взаимодействия, использовать более гибкие и демократичные методы, а также обсуждать с учениками принимаемые решения и объяснять их.

Демократический стиль. Учителя с демократическим стилем взаимодействия рассматривают учеников как равноправных партнеров в обучении, сотрудников в совместной работе. Они не просто делят знания, но и обеспечивают условия для того, чтобы ученики могли научиться самостоятельному мышлению и принимать решения. Учителя с

демократическим стилем учитывают мнения учеников, используют методы, которые поощряют самостоятельность, их успехи в обучении и личностный рост. Такой стиль руководства обычно способствует высокой самооценке учеников, их спокойной удовлетворенности и положительному отношению к учебному процессу. Учителя с демократическим стилем более склонны к профессиональной устойчивости и удовлетворенности своей профессией, и они часто обращают внимание на свои психологические умения. Методы воздействия, которые они используют, включают побуждение к действию, советы и просьбы.

Либеральный стиль. Учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. В классе неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты».

Наиболее полное деятельностное представление о стилях педагогической деятельности предложено А.К. Марковой, А.Я. Никоновой. Как отмечают эти авторы, в основу различения стиля в труде учителя были положены следующие основания: *содержательные характеристики стиля* (ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); *динамические характеристики стиля* (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); *результативность* (уровень знаний и навыков учения у школьников, интерес учеников к предмету). На этой основе авторами выделены четыре типа индивидуальных стилей: *эмоционально-импровизационный стиль*; *эмоционально-методичный стиль*; *рассуждающе-импровизационный стиль*; *рассуждающе-методичный стиль*.

Рассмотрим эти стили более подробно.

Группы стилей	Эмоциональные	Рассуждающие
Импровизационные	Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)	Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)
Методичные	Эмоционально-методичный стиль (ЭМС)	Рассуждающе-методичный стиль (РМС)

Учитель с *эмоционально-импровизационным стилем (ЭИС)* отличается от представителей других стилей преимущественной ориентацией на процесс обучения. Он логично и интересно строит объяснение нового материала, однако может настолько увлечься собственным объяснением, что теряет обратную связь с учениками, не считает нужным прерываться и уточнять, поняли ли они его. Во время опроса такой учитель обращается к большому числу учеников, но чаще – к сильным, поскольку замедление темпа работы и отсутствие разнообразия, неизбежно возникающие при ответе слабых учеников, воспринимает как существенный недостаток. Опрос он проводит в быстром темпе, и ему часто не хватает терпения дождаться, когда ученики

сформулируют ответ самостоятельно. Учителю с ЭИС свойственно не вполне адекватное планирование учебного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал, а менее интересный, хотя и важный, может оставить для самостоятельного разбора учащимися. Поскольку главное в уроке для такого учителя – интерес и разнообразие, в его деятельности недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Однако, следует отметить, что недостатками эмоционально-импровизационного стиля могут быть несвоевременность и непредсказуемость урока, недостаточная структурированность материала, отсутствие ясного плана и целеполагания на уроке. Кроме того, учитель может быть не готов к быстрому принятию решений, что может привести к неэффективному использованию учебного времени. В целом, эмоционально-импровизационный стиль требует от учителя высокой мотивации, гибкости мышления и умения быстро приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам на уроке.

Для учителя с *эмоционально-методичным стилем (ЭМС)* характерна ориентация в равной степени на процесс и результат обучения. Он адекватно планирует учебный процесс, поэтапно отрабатывая весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся – как сильных, так и слабых. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Во время опроса он старается охватить максимальное число учеников, часто дает индивидуальные задания. При этом в его деятельности постоянно присутствуют закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Учитель с *рассуждающе-импровизационным стилем (РИС)* равно ориентирован на процесс и результаты обучения, адекватно планирует учебный процесс. По сравнению с учителями эмоциональных стилей он проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, поэтому спонтанной речи учащихся на его уроках заметно меньше. Однако во время опроса такой учитель каждому (как сильному, так и слабому ученику) дает возможность детально оформить ответ и старается при этом меньше говорить сам, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем: через наводящие вопросы, требования уточнить сказанное и очень редко – через прямые подсказки. Этот стиль можно отнести к стилю "традиционного учителя". В целом, он является более формальным и склонен использовать уже проверенные методы обучения. Учитель, который предпочитает этот стиль, обычно ставит перед собой задачу максимально передать знания ученикам, используя более традиционные методы, такие как лекции, упражнения и домашние задания. Он не пренебрегает индивидуальной работой с учениками, но обычно не акцентирует на этом особенного внимания. Также, такой учитель может

страдать отсутствием новизны и разнообразия в своих уроках, что может приводить к утомлению учеников и снижению их интереса к предмету.

Учитель с *рассуждающе-методичным стилем (РМС)* ориентирован преимущественно на результаты обучения и адекватно планирует учебный процесс. От представителей остальных стилей его отличает консервативность в выборе средств и способов педагогической деятельности: используется малый стандартный набор методов обучения, отдается предпочтение воспроизведению учащимися изученного материала, индивидуальные творческие задания практически не задаются, коллективные обсуждения чрезвычайно редки. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому числу учеников, давая каждому много времени на ответ, при этом особое внимание уделяется слабым ученикам. Постоянно и систематически используются закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Для учителя с РМС характерна высокая степень рефлексивности, такие учителя способны наиболее полно провести анализ своей деятельности.

Различение этих четырех типов отражает разницу в стилях управления, общения, поведения и когнитивных стилях учителя.

В психолого-педагогической литературе выделяются пять часто встречающихся у учителей стилей руководства учащимися и ученическими коллективами. Эти стили, в большей степени, касаются педагогического общения: автократический, авторитарный, демократический, игнорирующий, непоследовательный.

При *автократическом стиле руководства* учитель осуществляет единоличное управление руководством коллективом, без опоры на актив. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением.

При *демократическом стиле руководства* учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. В организации деятельности коллектива учитель старается занять позицию «первого среди равных». Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, но окончательное решение формулирует учитель.

При *игнорирующем стиле руководства* учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации.

Непоследовательный стиль характерен тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства.

Учитывание возрастных особенностей учащихся и уважительное отношение к ним являются важными факторами для установления

доверительных отношений между учителем и учеником. Взаимоотношения в классе могут стать более продуктивными и эффективными, если учитель научится воспринимать каждого ученика как индивидуальность со своими уникальными потребностями и интересами.

Конфликты между учащимися и учителями могут иметь различные причины, связанные с разными факторами, например, непонимание, несоответствие учебных задач и интересов учеников, нарушение правил поведения в классе и т.д. В начальных классах конфликты могут возникать из-за несоответствия требований и возможностей учеников, неправильного выбора методов и приемов обучения, неспособности учителя установить доверительные отношения с учениками. У подростков конфликты могут возникать из-за их особенностей возраста, связанных с поиском своего места в жизни, формированием личности и самооценки, что может привести к недоверию к учителю и его авторитету. В старших классах конфликты могут возникать из-за отсутствия понимания со стороны учителя, неспособности учителя находить подход к разным личностям учеников, неправильной организации учебного процесса. Все эти факторы могут приводить к ухудшению взаимоотношений между учителями и учащимися.

Стиль педагогической деятельности учителя представляет собой комплексную характеристику его подхода к обучению и воспитанию учащихся, отражающую его управленческий стиль, коммуникативные и поведенческие особенности, а также когнитивный стиль мышления. Он включает в себя не только способы передачи знаний, но и отношение к ученикам, формирование ценностей, умения стимулировать интерес к учебе, поддерживать мотивацию и самостоятельность в обучении. Различные стили педагогической деятельности могут быть более или менее эффективны в зависимости от ситуации и особенностей учащихся.

2. Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности педагога

Термин *«педагогическое общение»* возник относительно недавно – в конце 1970-х гг. В отечественный тезаурус оно практически одновременно введено В.А. Кан-Каликом и А.А. Леонтьевым. Педагогическое общение рассматривается как способ реализации методов и приемов педагогических воздействий, имеющих целью или эффективное усвоение программы, или развитие личности ученика, или и то и другое вместе.

Общение является одним из наиболее сложных и ответственных аспектов профессиональной деятельности учителя. Трудности могут возникать как с некоторыми учениками, так и в целом с учебным коллективом. Например, учитель может столкнуться с проблемой отсутствия дисциплины в классе, неадекватной реакцией учеников на учебный материал, конфликтами между учениками, разногласиями с родителями и т.д. Для решения этих проблем учителю необходимо обладать не только профессиональными знаниями и навыками, но и эмоциональной устойчивостью, умением устанавливать доверительные отношения с учениками, быть готовым к

конструктивному диалогу и уметь находить компромиссы. Важно также учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и находить подходящие формы взаимодействия.

Анализ научной литературы показывает, что существуют различные виды и формы взаимодействия как направленные действия субъектов совместной деятельности. Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью и дружеского расположения, предполагающее взаимное эмоциональное сопереживание, можно отнести к педагогическому взаимодействию (В.А. Кан-Калик).

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

В педагогическом общении реализуются *коммуникативная* (обмен информацией между общающимися), *интерактивная* (организация взаимодействия) и *перцептивная* (восприятие друг друга партнерами по общению и установление взаимопонимания) стороны общения. Акцентирование выделенных характеристик позволяет говорить, что педагогическое общение должно быть естественным и радостным процессом взаимодействия.

Коммуникативная сторона общения связана с выявлением специфики информационного процесса между общающимися: с учетом их взаимоотношений, установок, целей и намерений. Это приводит к уточнению и обогащению знаний, сведений и мнений, которыми обмениваются люди.

Интерактивная сторона общения представляет собой построение общей стратегии взаимодействия – взаимодействия интеллектов людей, их духовно-нравственной и эмоциональной сфер, что предполагает взаимодействие характеров и личностей (результат взаимодействия будет зависеть от того, какие это характеры и какие это личности). Интерактивная сторона педагогического общения состоит в обмене образами, идеями, действиями во взаимодействии учителя и ученика.

Перцептивная сторона общения (перцепция – восприятие) включает процесс восприятия одним человеком другого, формирования образа другого человека, что достигается «прочтением» за физическими характеристиками психологических свойств и особенностей поведения. Представление о другом человеке зависит от уровня развития собственного самосознания. Осознание себя через другого имеет две стороны: идентификацию и рефлекссию.

Педагогическое общение имеет сложную структуру, включающую в себя единство взаимосвязанных и взаимообусловленных *компонентов*: *когнитивного, регулятивного, аффективного и духовного*.

Когнитивный компонент: знание общих закономерностей общения; структуры общения, особенностей реализации коммуникативной,

интерактивной и перцептивной сторон общения; методик исследования общения и межличностных отношений; основных психолого-педагогических требований, предъявляемых к организации педагогического и в целом межличностного общения.

Регулятивный компонент: умение передавать информацию, используя весь арсенал коммуникативных средств, методов и приемов организовывать взаимоотношения с детьми и взаимоотношения детей в процессе совместной деятельности; понимать актуальное эмоционально-психологическое состояние, адекватно воспринимать и объективно оценивать личностные качества и поведение другого человека; управлять собственным психическим состоянием, поведением и развитием.

Аффективный компонент: эмоциональное состояние, характеризующее отношение, переживание, которое возникает между партнерами по общению.

Духовный компонент: сплав интеллектуальных способностей и духовного состояния. Духовно богатый учитель не только способен понимать, принимать и вмещать в себя других людей с их духовным содержанием, но и сам обладает высоким уровнем духовности. Это позволяет ему не только эффективно общаться с учениками, но и воспитывать их в духе моральных ценностей, вести их к духовному и этическому развитию. Духовно богатый учитель обладает такими качествами, как терпимость, справедливость, доброта, милосердие, любовь к ближнему и т.д. Он стремится не только передать знания, но и воспитать у учеников чувство ответственности за свои поступки, формировать у них высокие моральные принципы и идеалы. В целом, духовно богатый учитель способен создать благоприятную атмосферу в классе, в которой ученики могут развиваться и раскрывать свой потенциал.

Трудно недооценить роль учителя в педагогическом общении, она многофункциональна. Это создание благоприятного эмоционального климата в коллективе, стимулирование познавательной деятельности, огромное воспитательное воздействие на учеников и т.п. С другой стороны, эффективность взаимодействия характеризует уровень профессионализма педагога. Однако, чтобы учителя были эффективны в своей работе и могли успешно общаться с учениками, необходимо наличие определенных профессиональных навыков и умений. В том числе, учителя должны уметь адекватно оценивать эмоциональное состояние учеников, быть готовыми к общению со всеми учениками, в том числе с трудными, уметь строить диалог и убеждать в правильности своей точки зрения, использовать эффективные методы взаимодействия, и т.д.

Функции педагогического общения

Педагогическое общение многогранно. Каждая грань определяется контекстом взаимодействия. Общие функции общения делятся на: *познавательную*, обозначающую объяснение окружающего мира, интонирование социально и личностно значимых сторон в познаваемых явлениях; *эмотивную*, представляющую собой отношение говорящего к

собеседнику; *воспитывающую*, целенаправленно формирующую социально-полезные качества личности учащегося; *фасилитативную*, направленную на облегчение ученику процесса выражения себя, проявления того, что в нем есть положительного; *регулятивную*, побуждающую адресата к действию, координации деятельности путем общения; *функции самоактуализации*, производящей процесс актуализации своих возможностей.

В психолого-педагогической литературе сложилось представление о педагогическом общении как о гармоничном сочетании вербального и невербального поведения равноправных партнеров, понимающих, принимающих и уважающих друг друга. Это поведение полифункционально, и в этом контексте Л.М. Митиной выделяются следующие **основные функции общения**: *информационная; социально-перцептивная* (существуют два уровня социальной перцепции: - *собственно перцептивный*; - *эмпатийный*); *самопрезентативная; интерактивная; аффективная*.

Цели педагогического общения зависят от профессиональных задач учителя и форм общения. Общение может быть поверхностным, основанным на командировании, предписаниях и инструкциях, или глубинным, который затрагивает внутренние личностные процессы, взаимопонимание и переживания партнеров. Иногда стандартизированное, поверхностное и манипулятивное общение может быть оптимальным для решения задач. Общение может быть деловым и ролевым или свободным и межличностным. Разные виды профессионального педагогического общения, такие как общение учителя с учащимися, другими учителями, директором школы, методистом, имеют разные цели и используют различные способы решения задач. Учителю необходимо владеть различными видами общения, чтобы обеспечить оптимальность своего профессионального поведения.

3. Конфликты в педагогическом общении

Рассмотрим общие характеристики конфликтов в образовании. И.А. Зимняя рассматривает конфликты в педагогическом общении как затруднения в педагогическом взаимодействии или «барьеры» общения. Ею выделены следующие основные области затруднений человека в общении: *этно-социокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностьная, область межличностных отношений*.

Этно-социокультурная область затруднений связана с особенностями этнического сознания, ценностями, стереотипами, установками сознания человека, проявляемыми в общении в конкретных условиях его социального и культурного развития.

Статусно-позиционно-ролевая область затруднений. Такие затруднения в общении чаще всего возникают в условиях асимметрии статусов, позиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей конвенциональных ролей.

Возрастная область затруднений. Преодоление трудностей общения, связанных с возрастными особенностями педагога, заключается в его постоянном личностном и профессиональном самосовершенствовании.

Область индивидуально-психологических затруднений чаще всего служат причиной коммуникативных трудностей.

Педагогическая деятельность как область затруднений связана с предметным содержанием и профессионально-педагогическими умениями, дидактической компетентностью, т.е. средствами и способами педагогического воздействия на обучающихся.

Затруднения в педагогическом общении были названы Кан-Каликом некими психологическими барьерами, которые, препятствуя нормальному общению, влияют на педагогическую и учебную деятельность всех его субъектов. Психологические барьеры, которые могут возникать в педагогическом общении, могут оказывать отрицательное воздействие на всех участников педагогического процесса, включая учителей и учеников. Кан-Калик назвал эти барьеры «затруднениями в педагогическом общении» и подчеркнул, что они могут возникать по разным причинам, таким как личностные особенности участников, различия в культуре и воспитании, страх перед проявлением эмоций и т.д. Эти затруднения могут стать препятствием для успешного обучения и воспитания, поэтому важно уметь их преодолевать и создавать благоприятную атмосферу в педагогическом процессе.

Рассматривают три группы *барьеров педагогического общения*:

- боязнь класса и педагогической ошибки;
- установка, формируемая в результате прошлого негативного опыта работы вообще и работы с данным классом в частности; несовпадение собственных установок учителя на работу в классе и установок обучающихся;
- неадекватность собственной деятельности в складывающейся на уроке коммуникативной ситуации. Это может происходить в силу либо механического копирования стиля общения референтного для учителя человека, либо в силу ограничения общения только информационной стороной.

Первая группа барьеров может быть преодолена через опыт и повышение профессиональной квалификации учителя. Вторая группа барьеров, вызванная социальной апперцепцией, требует осознания объекта затруднения и целенаправленного решения проблемы. Барьеры третьей группы связаны с неправильным пониманием функций педагогического общения и с принятием неподходящих образцов поведения, не учитывающих индивидуально-психологический склад учителя.

Межличностные отношения как область затруднений влияют на характер совместной учебной деятельности обучающихся и педагогической деятельности учителя. Лежащие в основе этих отношений симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций или их расхождение, соответствие или различие когнитивных и индивидуальных

стилей деятельности (общения) могут облегчить либо существенно затруднить взаимодействие людей, вплоть до его прекращения.

Педагогические затруднения часто рассматриваются как конфликтные ситуации, отличительные особенности которых во многом зависят от их вида. В образовательной среде имеет место *педагогический конфликт*, возникающий в процессе обучения и воспитания. Конфликтная ситуация возникает, как правило, между учителем и учеником или учениками, часто источником конфликта выступает педагог.

Рассмотрим психологические *причины предрасположенности педагогов* к конфликтам, выделенные Е.Н. Богдановым и В.Г. Зазыкиным.

Во-первых, авторами отмечается наличие *внутриличностных конфликтов*, причин для которых много. Основными являются противоречия, связанные: с низкой оплатой труда педагогов и высокой напряженностью и социальной ответственностью; профессиональной усталостью из-за большого объема работы, стрессовым характером их деятельности и неудовлетворительными условиями труда; низким социальным престижем профессии педагога при высокой востребованности со стороны общества и формально очень высоким социальным статусом профессии учителя, о её огромной роли для всех.

Во-вторых, *профессиональная деформация личности педагога*. Постоянное решение однотипных проблем и задач способствует её появлению. Однотипные задачи имеют невысокий интеллектуальный статус – на уровне общеобразовательной программы школы, это приводит к упрощению восприятия и понимания многих проблем, их стереотипизации. Отсюда столь высокая, но слабо аргументированная категоричность в оценках и суждениях, характерная для многих педагогов, особенно имеющих большой стаж педагогической деятельности.

В-третьих, *акцентуации характера* у многих педагогов. Многие акцентуированные личности очень конфликтны. Все зависит от вида акцентуации, степени её выраженности, способности сознательно её контролировать. Профессиональная педагогическая деятельность способствует формированию у личности истероидной акцентуации характера (отмечается примерно у каждого пятого педагога). Истероидность оказывает сильное влияние на индивидуальный стиль педагогической деятельности педагога и оцениваемая многими как серьезный психологический недостаток, на самом деле является как бы продолжением достоинств.

Истероидность может быть связана с низким уровнем контроля эмоций и психической неустойчивостью. Люди, склонные к истероидности, могут быть конфликтными из-за того, что им трудно контролировать свои эмоции, а не из-за их личностной позиции. Некоторые исследования показывают, что истероидность проявляется чаще у женщин-педагогов, чем у мужчин.

Другие акцентуации встречаются реже, и они связаны не с профессиональной деятельностью, а индивидуальными особенностями.

В-четвертых, доминирование в процессе профессиональной педагогической деятельности *негативных функциональных состояний* и, в первую очередь, психологических стрессов и утомления. Это порождает острые эмоциональные реакции, часто неадекватные реальной ситуации, что приводит к конфликтам.

Таковы основные психологические причины конфликтности учителей.

Предпосылки успеха в педагогическом общении

Существует целый ряд предпосылок, обуславливающих успех учителя в общении.

1. *Физиологические предпосылки:* нормальный уровень развития органов артикуляции; общее соматическое состояние и здоровье; отсутствие принужденных моторных состояний; подвижность, пластичность двигательных мышц рук и мимических мышц лица.

2. *Психологические предпосылки:* волевые качества, интеллект, темперамент, общая структура способностей, духовность и т.п.

3. *Социально-психологические предпосылки:* мотивация общения и профессиональная направленность личности, статус и авторитет учителя в ученическом и педагогическом коллективе, социальный и профессиональный опыт, техники педагогического общения.

Успех в общении характеризуется ситуативностью. Если у учителя был прекрасный контакт с классом на предыдущем уроке, то это не означает, что на предстоящем уроке будет так же. Ориентация на успех стимулирует педагога к постоянному самосовершенствованию. Для того чтобы воспитание детей было успешным, подчеркивает Л.Н. Толстой, надо, чтобы воспитывающие люди не переставали воспитывать себя, помогали бы друг другу все более и более осуществлять то, к чему стремятся. Учитель должен научиться бороться со своим стремлением к покою, с притуплением остроты и активности чувств, с равнодушием к окружающему и всем тем, что отдаляет его от детей, молодежи – состоянием, которое П.П. Блонский называл «старчеством». В связи с этим трудно переоценить возможности психологизации, ибо педагогическое общение – есть то поле, на котором разыгрываются отношения между людьми.

Успех в педагогическом общении действительно является ситуативным, и учитель должен постоянно совершенствоваться, чтобы сохранять эффективность своего общения с учениками. Психологическая подготовка учителей и самосовершенствование являются важными элементами этого процесса. Учителя должны уметь контролировать свои эмоции и реагировать адекватно на ситуации в классе, чтобы поддерживать положительные отношения с учениками и создавать благоприятную обстановку для обучения и воспитания.

4. Профессионально значимые качества педагога

Личностный фактор играет огромную роль в профессиональном развитии педагога и успехе в его работе с детьми. Педагог, чья личность развита в различных сферах, кто обладает широким кругозором и глубокими

знаниями, способен лучше понимать и помогать развиваться своим ученикам. Такой учитель готов к постоянному самосовершенствованию и не останавливается на достигнутом, стремится развиваться во всех аспектах своей жизни. Он обладает высокой культурой и моральной ответственностью, что является важным примером для подражания для детей. Таким образом, успех в педагогической деятельности зависит не только от знаний и навыков, но и от личностных качеств учителя.

К личности педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. *Главным и постоянным требованием*, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей; широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общечеловеческой духовной культуры, нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, является общительность, артистичность, веселый нрав, хороший внешний вид и другие. Эти качества важны, но без каждого из них в отдельности учитель вполне может обойтись.

Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют *индивидуальность педагога*, в силу которой каждый хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность. Для того чтобы воспитать Человеческое в Человеке (В.П. Зинченко), как основной цели образования на сегодняшний день, сам педагог должен обладать высоким уровнем профессионализма, проявляющегося в педагогическом мастерстве и компетентности.

Структурно-иерархическая модель личности учителя

Личность учителя развивается и формируется в системе общественных отношений, в зависимости от духовных и материальных условий его жизни и деятельности, но прежде всего – в процессе педагогической деятельности и педагогического общения. Каждая из сфер труда учителя предъявляет особые требования к его личностным качествам; успешность педагогической деятельности во многом обусловлена уровнем развития определенных личностных качеств, взаимосвязанных между собой, что позволяет их структурировать определенным образом.

Все элементы системы взаимосвязаны друг с другом на горизонтальном и вертикальном уровнях и образуют единое целое – личность учителя. Центральный уровень структурно-иерархической модели личности учителя составляют такие профессионально значимые качества, как педагогическое целеполагание (ПЦ), педагогическое мышление (ПМ), педагогическая направленность (ПН), педагогическая рефлексия (ПР), педагогический такт (ПТ). Каждое из этих качеств представляет комбинацию из более элементарных и частных личностных свойств, которые формируются в

деятельности, общении и в определенной степени зависят от наследственных задатков. Выделенные два уровня: проектировочно-гностический и рефлексивно-перцептивный составляют педагогические способности учителя и рассматриваются как особая комбинация личностных качеств и свойств.

В ходе постановки учителем педагогических задач, определения по степени важности, перестраивания на уроке в зависимости от конкретных условий и ситуаций у учителя развивается профессионально значимое качество – педагогическое целеполагание (ПЦ). Овладение учителем системой средств и способов решения педагогических задач формирует у него педагогическое мышление (ПМ). Самоанализ учителя, основанный на обобщенных принципах анализа педагогической деятельности, развивает у него педагогическую рефлексию (ПР). В процессе организации оптимального педагогического общения у учителя формируется педагогический такт (ПТ) как качество, характеризующее меру педагогического воздействия, основанного на отношении к личности ребенка как главной ценности.

Список личностных свойств учителя весьма значителен, однако гармония в структуре личности учителя достигается не на основе равномерного и пропорционального развития всех качеств, а прежде всего за счет максимального развития тех способностей, которые создают преобладающую направленность его личности, придающую смысл всей жизни и деятельности педагога – педагогической направленности. Поэтому центральным базовым образованием представленной модели личности учителя выступает педагогическая направленность (ПН) – как устойчивая доминирующая система мотивов (убеждений, склонностей, интересов и т.д.), определяющая поведение учителя, его отношение к профессии, к своему труду, и, прежде всего, к ребенку. По утверждению Л.М. Митиной, «отсутствие этого профессионально значимого качества личности у учителя приводит к тому, что индивидуально-психологическое содержание ребенка обезличивается... И, наоборот, учитель, направленный на ребенка, всегда ориентирован на уникальную неповторимость каждого ученика, на развитие его индивидуальных способностей, и прежде всего нравственной сферы».

Общие и специальные способности педагога

Для того чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь развитые педагогические способности. *Педагогические способности* – это устойчивые свойства личности учителя, отражающие структуру педагогической деятельности, которые являются условием ее успешного выполнения.

Если в структуре личности педагога гармонически сочетается несколько способностей при ведущей роли педагогических, то можно говорить о талантливости педагога. Сочетание способностей обеспечивает достижение очень высоких результатов в педагогической работе.

Развитие педагогических способностей является важным условием успешного выполнения педагогической деятельности, однако слабое развитие одной из них не означает полного отсутствия возможностей для педагога.

Например, если педагог не обладает высоким уровнем эмпатии, то он может компенсировать это развитием других способностей, например, навыком эффективной коммуникации или организации учебного процесса. Важно, чтобы педагог понимал свои сильные и слабые стороны и постоянно работал над их развитием и усовершенствованием, чтобы обеспечивать эффективность своей деятельности и повышать свой профессиональный уровень.

Педагогические способности проявляются в динамике овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности.

К *специальным педагогическим способностям* относят педагогический такт, способности к воспитанию детей и педагогическому общению. Такт учителя всегда представляет собой единство высокоморального отношения к учащимся и педагогически совершенной формы обращения с ними.

Сочетание нескольких педагогических способностей в структуре личности педагога действительно может обеспечить высокие результаты в педагогической деятельности. Кроме того, талантливый педагог может обладать не только профессиональными качествами, но и личностными характеристиками, такими как креативность, эмпатия, терпимость, умение вдохновлять и мотивировать учеников и другие. Эти качества могут помочь педагогу создать атмосферу доверия и взаимопонимания в классе, а также установить эффективный контакт с учениками и родителями.

Педагогические способности имеют два взаимосвязанных *уровня*: 1) рефлексивный; 2) проективный (Н.В. Кузьмина).

Рефлексивный уровень включает три вида чувствительности: чувство объекта – умение увидеть, какой отклик находят у ребенка объекты реальной действительности, проникнуть в психологию учащегося; чувство меры или такта – умение понять изменения, происходящие в личности ребенка (в его деятельности) под влиянием различных средств педагогического воздействия, а также причины изменений; чувство причастности — способность оценить свои достоинства и недостатки, а также и свою деятельность.

Проективный уровень включает в себя пять видов чувствительности: *гностическую* – к требованиям педагогической системы (т.е. требования к учащимся, родителям и самому учителю), к результатам действий педагогической системы, ранее полученным на выходе, к причинам продуктивного или непродуктивного функционирования этой системы, к систематизации знания, к познанию индивидуальных особенностей детей; *проектировочную* – к изменениям, которые должны произойти в личности ученика к моменту выхода из данной педагогической системы, к педагогическим средствам, последовательности их применения, способствующим этим изменениям, к проектированию личности ученика, возможности его развития, а также своей деятельности; *конструктивную* – к способам отбора и композиционного построения учебно-воспитательной информации, вызывающей у учащихся

эмоциональный, интеллектуальный и практический отклик; *коммуникативную* – к способам установления педагогически целесообразных взаимоотношений с учащимися и их перестройке в соответствии с развитием целей и средств воздействия, а также к способам мотивирования, эмпатии, суггестии; *организаторскую* – к способам включения учащихся в различные виды деятельности, превращения коллектива в инструмент воспитательного воздействия на каждую личность учащегося, формирования способности к самоорганизации, самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию. Рассмотрим более конкретно некоторые виды педагогических способностей.

Виды педагогических способностей

Гностические способности обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе.

Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях, расположенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач.

Конструктивные способности – это способности проектировать личность ребенка и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к возрастным и индивидуальным особенностям детей. Конструктивные способности связаны со сбором и переосмыслением постоянно изменяющейся информации, значимой для успешного выполнения педагогической деятельности; с умением делать сложное доступным для возраста ученика, понять и принять логику его действий и его позицию.

Организаторские способности – способности активизировать учащихся в различных видах деятельности и воспитывать коллектив, способный воздействовать на каждую отдельную личность, помогать личности стать активной в движении к целям гуманистического воспитания и самовоспитания. Становление данной способности включает в себя: а) требовательность; б) уважение к другим людям, тактичность; в) жизнерадостность.

Коммуникативные способности педагога играют важную роль в педагогическом процессе, так как позволяют ему эффективно общаться с учениками, устанавливать доверительные отношения и создавать атмосферу взаимопонимания и уважения в классе. Кроме того, развитие коммуникативных способностей способствует повышению авторитета педагога в глазах учеников и улучшению эффективности образовательного процесса.

2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Темы и вопросы практических занятий

Занятие 1. Введение в возрастную психологию: предмет, задачи и методы

1. Понятие, предмет и задачи возрастной психологии как науки.
2. Становление возрастной психологии как науки.
3. Структура возрастной психологии и связь с другими науками.
4. Методы исследования возрастной психологии.

Задание: изучение лекционного материала, подготовка рефератов.

Форма контроля: устный опрос, защита рефератов.

Занятие 2. Категории «психическое развитие» и «возраст»

1. Категории развития в возрастной психологии.
2. Факторы и движущие силы психического развития.
3. Категория «возраст» в психологии развития.
4. Классификация периодизаций возрастного развития.

Задание: анализ статьи Л.С. Выготского «Проблема возраста».

Форма контроля: защита проведенного анализа статьи (индивидуально), устный опрос.

Занятие 3. Теории психического развития

Задание: составление таблицы «Теории психического развития» (по направлениям: биогенетическое, психоаналитическое, социогенетическое, теория когнитивного развития, гуманистическое, культурно-историческая теория).

№	Направление	Автор	Суть теории

Форма контроля: письменный отчет.

Занятие 4. Пренатальное развитие ребенка

1. Характеристика периодов перинатального развития.
2. Факторы перинатального развития.
3. Методы оценки состояния здоровья новорождённого (шкала Апгар, шкала оценки поведения новорожденного).

Задание: обзор литературы по теме, составление проектов с презентацией по теме.

Форма контроля: защита проектов.

Занятие 5. Психическое развитие в новорожденном и младенческом возрасте

1. Новорожденность как кризисный период развития.
2. Младенчество как период стабильного развития.
3. Психологические новообразования младенческого периода.

Кризис одного года.

Задание: изучение лекционного материала, подготовка рефератов.

Форма контроля: устный опрос, защита рефератов.

Занятие 6. Психическое развитие ребенка в раннем возрасте

Задание: подготовка рефератов по теме, решение практических задач.

Практические задания

1. Дима (2 г. 3 мес.) начал рисовать, но у него ничего не получалось. Он сжимал карандаш в руке, линии выходили слабые, и на рисунке никак не появлялась ёлка, которую мальчик решил нарисовать.

Мама сказала, что сыну ещё рано рисовать. Но папа настойчиво вкладывал карандаш в руку Диме и водил им по бумаге. «Давай сначала вместе нарисуем, а потом и у тебя получится», - сказал папа.

Мальчик полюбил рисовать и с нетерпением ждал папу с работы, чтобы вместе с ним заняться любимым делом.

Проанализируйте поведение родителей и укажите, кто из них прав и почему.

Проанализируйте действие папы с точки зрения теории Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития».

2. Малыш настойчиво, с хныканьем пытается вставить один предмет в другой, но взрослых на помощь не зовет. Хнычет, но пытается. Делал это до тех пор, пока не получилось.

С какими явлениями в развитии ребенка связано его поведение?

3. С какими особенностями развития связан такой факт: годовалый ребенок увидел в зеркале свое отражение с пустышкой во рту. Пробовал взять эту пустышку, очень был удивлен, что не получилось. Смеялся и повторял движение.

4. Мише (1 г. 4 мес.) еще трудно даются слова, и он часто прибегает к жестам. Мать, поняв, что он хочет, тут же выполняет его желание.

Дайте психологический анализ ситуации.

5. Мама рассказывает: «Мой Алеша (2 г. 8 мес.) с большим удовольствием смотрит передачу «Спокойной ночи, малыши».

Однако замечаю, если перед показом мультфильма дается устный рассказ или проводится беседа. То сын быстро отвлекается. А если артист просто по книжке читает сказку, то Алеша совсем не слушает её».

Дайте психологический анализ ситуации.

Как привлечь внимание ребенка к устной речи?

Форма контроля: защита рефератов, устный разбор практических задач.

Занятие 7. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте

1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте.
2. Игра как ведущая деятельность дошкольного возраста.
3. Познавательное развитие ребенка в дошкольном возрасте.
4. Общение со взрослыми и сверстниками в дошкольном возрасте.
5. Основные психологические новообразования. Личностное развитие в дошкольном возрасте.

Задание: составить рекомендации родителям по развитию дошкольника или по подготовке его к школе.

Форма контроля: защита рефератов, письменное предоставление рекомендаций.

Занятие 8. Психическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте

1. Психофизическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте. Познавательное развитие
2. Социальная ситуация развития и психологическая готовность к школьному обучению
3. Ведущая деятельность младшего школьника
4. Основные психологические новообразования младшего школьника

Задание: изучение лекционного материала, подготовка рефератов.

Форма контроля: устный опрос, защита рефератов.

Занятие 9. Психическое развитие в подростковом возрасте

1. Социальная ситуация развития
2. Познавательное развитие в подростковом возрасте
3. Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте
4. Психологические новообразования подросткового возраста

Задание: подобрать из периодической печати материал по проблемам подросткового возраста. Приготовить выступление по данной проблеме.

Форма контроля: защита выступлений, групповое обсуждение.

Занятие 10. Психическое развитие человека в юношеском возрасте

1. Социальная ситуация развития в юношеском возрасте
2. Ведущая деятельность в юношеском возрасте
3. Интеллектуальное развитие юношей
4. Развитие личности в юношеском возрасте

Задание: изучение лекционного материала, подготовка рефератов.

Форма контроля: устный опрос, защита рефератов.

Занятие 11. Психическое развитие на этапе взрослости и старости

1. Психическое развитие на этапе взрослости.
2. Проблема периодизации взрослости.

3. Старость как биосоциопсихологическое явление.

Задание: подготовить доклад, презентацию и абстракт по вопросам темы.

Форма контроля: защита доклада с предоставлением абстрактов.

Занятие 12. Обучение и его психологические особенности

1. Образование и образовательные системы.
2. Теоретические основы обучения.
3. Психологические факторы, влияющие на процесс обучения.

Задание: подготовить обзор литературы по теме.

Форма контроля: письменный отчет, устный опрос.

Занятие 13. Психологические основы воспитания

1. Соотношений понятий в педагогической психологии: социализация, развитие личности, воспитание.
2. Общее понятие о психологических механизмах воспитания.
3. Условия формирования личности

Задание: подготовить обзор литературы по теме, решение практических задач.

Практические задачи:

1. Разъясните ваше понимание психологических механизмов воспитания?
2. При соблюдении каких условий, воспитательное воздействие на личность будет наиболее эффективной?
3. Назовите основные механизмы воспитания, которые учитель должен учитывать в педагогической деятельности?

Форма контроля: письменный отчет, устный опрос, групповой разбор практических задач.

Занятие 14. Психология профессиональной деятельности учителя

1. Индивидуальный стиль педагогической деятельности.
2. Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности педагога.
3. Конфликты в педагогическом общении.
4. Профессионально значимые качества педагога.

Задание: изучение лекционного материала, подготовка рефератов.

Форма контроля: устный опрос, защита рефератов.

Занятие 15. Образовательный процесс как взаимодействие и общение

1. Образовательный процесс как взаимодействие. Основные линии взаимодействия.
2. Влияние сотрудничества на учебную деятельность. Развитие учебного сотрудничества.

3. Затруднения в педагогическом общении.

Задание: составление глоссария, заполнение опорного конспекта по теме.

Форма контроля: письменный отчет, итоговая контрольная работа по разделу.

Задания для управляемой самостоятельной работы

УСР 1 – Тема «Психическое развитие на этапе взрослости и старости»

Цели:

- 1) овладеть терминологией по данной теме;
- 2) сформировать навыки анализа научной литературы.

Вопросы для рассмотрения:

1. Психическое развитие на этапе взрослости.
2. Проблема периодизации взрослости.
3. Старость как биосоциопсихологическое явление.

Задание: подготовить доклад, презентацию и абстракт по вопросам темы.

Форма выполнения задания: индивидуальная.

Форма контроля: выступление на практическом занятии.

Список используемой литературы:

1. Кулагина, И.Ю. *Возрастная психология : Развитие ребенка от рождения до поздней зрелости: Учеб. пособие для студ. вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. - М. : Сфера, 2006. - 464 с.*

2. Солдатова, Е. Л. *Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез : учебник для вузов / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 384 с.*

3. Шаповаленко, И.В. *Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. - 349 с.*

УСР 2 – Тема «Обучение и его психологические особенности»

Цели:

- 1) овладеть терминологией по данной теме;
- 2) сформировать навыки анализа научной литературы;
- 3) сформировать практические навыки.

Вопросы для рассмотрения:

4. Образование и образовательные системы.
5. Теоретические основы обучения.
6. Психологические факторы, влияющие на процесс обучения.

Задание: подготовить обзор литературы по теме.

Форма выполнения задания: индивидуальная.

Форма контроля: письменный отчет.

Список используемой литературы:

1. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология : к изучению дисциплины / Б. П. Бархаев. - СПб. : Питер, 2007. - 444 с.
2. Габай, Т.В. Педагогическая психология : Учеб. для студ. вузов / Т. В. Габай. - М. : AcademiA, 2008. - 240 с.
3. Князева, Н.Н. Практикум по педагогической психологии: учеб. пособие / Н. Н. Князева, О. М. Ешукова ; Омск. гос. пед. ун-т. - Омск : ОмГПУ, 2006. - 112 с.
4. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии : практикум / Н. Г. Молодцова. - СПб. : Питер , 2009. - 207 с.

УСР 3 – Тема «Образовательный процесс как взаимодействие и общение»

Цели:

- 1) овладеть терминологией по данной теме;
- 2) сформировать навыки анализа научной литературы.

Вопросы для рассмотрения:

1. Образовательный процесс как взаимодействие. Основные линии взаимодействия.
2. Влияние сотрудничества на учебную деятельность. Развитие учебного сотрудничества.
3. Затруднения в педагогическом общении.

Задание: составление голоссария, заполнение опорного конспекта по теме.

Форма выполнения задания: индивидуальная.

Форма контроля: письменный отчет.

Список используемой литературы:

1. Демиденко, М.В. Педагогическая психология: Методики и тесты / М.В. Демиденко, А.И. Клюева. - Самара: БАХРАХ-М, 2004. - 144 с.
2. Иващенко, Ф.И. Педагогическая психология: Практикум: Учебное пособие / Ф.И. Иващенко. - М.: ИЦ БГУ, 2008. - 127 с.
3. Мандель, Б.Р. Педагогическая психология: Учебное пособие / Б.Р. Мандель.. - М.: КУРС, НИЦ Инфра-М, 2013. - 368 с.
4. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие / Н.Ф. Талызина. - М.: Академия, 2015. - 224 с.

3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Рекомендуемые формы контроля знаний

1. Защита рефератов.
2. Устный опрос.
3. Письменный отчет.
4. Решение практических задач.
5. Контрольная работа.

Вопросы к экзамену по учебной дисциплине

«Возрастная и педагогическая психологи»

«Возрастная психология»

1. Возрастная психология в системе наук о человеке: понятие, объект, предмет, цель, задачи и функции возрастной психологии.
2. Методы исследования психического развития человека.
3. Понятия психического развития, отличие данного понятия от близких по значению. Сущность и цель процесса развития, виды и сферы психического развития.
4. Основные факторы психического развития, принципы и закономерности психического развития.
5. Понятие возраста в возрастной психологии. Виды возраста. Критический и стабильный возрастной период в периодизации психического развития Л.С. Выготского.
6. Периодизация возрастного развития личности. Классификация периодизаций психического развития. Периодизации психического развития Л.С. Выготского.
7. Понятие «теория психического развития». Современные подходы к классификации теорий психического развития.
8. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского.
9. Основные этапы пренатального развития ребенка и их характеристика.
10. Общая характеристика кризиса новорожденности и психическое развитие новорожденного ребенка.
11. Общая характеристика и особенности психического развития ребенка в младенческом возрасте.
12. Непосредственно-эмоциональное общение как ведущая деятельность младенческого возраста. Развитие непосредственно эмоционального общения в младенческом возрасте.
13. Кризис 1 года: причины, проявления и основные новообразования. Эмоциональные нарушения в младенческом возрасте.
14. Общая характеристика и особенности психического развития ребенка в раннем возрасте.

15. Предметная деятельность как ведущий вид деятельности дошкольника. Развитие предметной деятельности в раннем возрасте.
16. Кризис 3 лет: причины, проявление и основные новообразования. Поведенческие особенности ребенка и особенности взаимодействия с ним.
17. Общая характеристика и особенности психического развития ребенка в дошкольном возрасте.
18. Сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности дошкольника. Развитие игровой деятельности ребенка в дошкольном возрасте.
19. Кризис 7 лет: причины, проявления и основные новообразования.
20. Психологическая готовность ребенка к поступлению в школу.
21. Общая характеристика и особенности психического развития ребенка в младшем школьном возрасте.
22. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности ребенка младшего школьного возраста. Развитие учебной деятельности и учебной мотивации в младшем школьном возрасте.
23. Общая характеристика и особенности психического развития ребенка в подростковом возрасте.
24. Общение как ведущий вид деятельности подростковом возрасте
25. Специфические особенности поведения подростков и феномены подросткового возраста.
26. Общая характеристика и особенности развития в юношеском возрасте.
27. Кризис юности (кризис идентичности): причины, проявления и основные новообразования.
28. Общая характеристика психического развития человека в возрасте ранней зрелости. Кризис молодости.
29. Общая характеристика психического развития человека в возрасте средней зрелости. Кризис середины жизни.
30. Общая характеристика психического развития человека в возрасте поздней зрелости. Типы старения. Кризис середины жизни.
31. Общая характеристика психического развития человека в возрасте средней зрелости. Кризис середины жизни.
32. Общая характеристика психического развития человека в возрасте поздней зрелости. Типы старения. Кризис середины жизни.

«Педагогическая психология»

1. Педагогическая психология в системе наук о человеке: понятие, объект, предмет, цель, задачи и функции педагогической психологии.
2. Понятие «обучение», его отличие от сходных понятий (учение, научение). Психологические особенности процесса обучения, сущности и цели обучения.
3. Соотношение понятий «обучение», «обучаемость» и «обученность». Уровни обученности и их психологическая обусловленность.
4. Психологическая сущность и типы учения.

5. Отметка и оценка в процессе обучения: функции, виды оценок, влияние на развитие личности учащихся.
6. Школьная неуспеваемость и основные типы неуспевающих школьников.
7. Учебная деятельность: понятие, характеристика, структура.
8. Специфика учебной деятельности в младшем, среднем и старшем школьных возрастах.
9. Мотив в структуре учебной деятельности: основные функции и виды.
10. Психологические условия формирования мотивации учения школьников.
11. Сущность процесса воспитания. Средства и методы воспитания.
12. Психологические основы построения воспитательной работы с младшими школьниками, подростками и старшеклассниками.
13. Психологическая сущность и специфика педагогической деятельности, основные компоненты, формы и функции.
14. Мотивы педагогической деятельности. Психолого-педагогические умения. Профессионально значимые качества педагога.
15. Стиль педагогической деятельности. Психологическая характеристика основных стилей педагогической деятельности.
16. Педагогическое общение: понятие, функции, виды, средства. Педагогические способности.
17. Педагогическое воздействие. Стимулирующие и корректирующие приемы и методы педагогического воздействия.
18. Педагогические конфликты: виды и основные стратегии их преодоления.

Примерная контрольная работа по курсу «Возрастная психология»

1 Тест на узнавание; вид тестового задания (ТЗ) – альтернативный

Выберите 1 правильный ответ:

Социальный возраст – это ...

- а) количество прожитых ребенком лет, косвенно определяющее тот или иной уровень биологического созревания организма;
- б) определенный уровень психического развития, который характеризуется особенностями психологии и поведения ребенка;
- в) уровень развития качеств личности и социальных навыков.

2 Тест на узнавание; вид ТЗ – на различение

Выберите все правильные ответы:

Закономерности развития:

- а) неравномерность и гетерохронность
- б) кумулятивность
- в) сензитивность
- г) активность
- д) дивергентность

3 Тест на узнавание; вид ТЗ – на установление соответствия

Установите соответствие понятий с их основными признаками:

Понятия	Основные признаки понятия
А Кризис одного года Б Кризис трех лет В Кризис шести лет Г Подростковый кризис	1 Изменение отношений со взрослыми, переоценка ценностей, самостоятельность, чувство ответственности, критическое отношение к себе, изменение содержания взаимоотношений со сверстниками и взрослыми 2 Овладение ходьбой, развитие речи, автономная речь, гипобулические аффективно-волевые реакции. 3 Перестройка позиции ребенка по отношению к взрослому; стремление к самостоятельности; притязания на признание со стороны взрослого. Ребенок начинает мотивировать свои поступки не содержанием ситуации, а отношением к людям. 4 Утрата непосредственности, связанная с привнесением в поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и поступком.

5. Тест на узнавание; вид ТЗ – на установление правильной последовательности

Укажите правильную последовательность действий:

Экологическая среда развития состоит из четырех вложенных одна в другую экосистем:

А) макросистема, Б) экосистема, В) микросистема, Г) мезосистема.

4 Тест на воспроизведение по памяти; вид ТЗ – на дополнение с ограничением ответа (подстановка)

Пользуясь нижепредставленным рядом понятий, вставьте одно пропущенное слово и получите правильное определение.

.... – деятельность ребенка с разнообразными игрушками и окружающими предметами не в полном соответствии с их социально-культурным назначением и без активного взаимодействия со взрослым.

а) эмоциональное общение; б) учебно-познавательная деятельность; в) предметно-манипулятивная деятельность; г) учебно-профессиональная деятельность; д) интимно-личностное общение.

5 Тест на воспроизведение, основанное на понимании и применении знаний в знакомой ситуации; ТЗ – на свободно конструируемый ответ (конструктивный)

Дайте классификацию возрастной периодизации по Ж.Пиаже.

6 Тест на воспроизведение, основанное на понимании и применении знаний в знакомой ситуации; вид ТЗ – на соответствие

Перечислите новообразования указанных возрастных периодов:

А	Младший школьный возраст	Б	Подростковый возраст
1.		1.	
2.		2.	
3.		3.	
4.		4.	
5.		5.	
6.		6.	

7 Тест на воспроизведение, основанное на понимании и применении знаний в знакомой ситуации; вид ТЗ – типовая задача

Перечислите причины возникновения возрастных кризисов.

**Примерная контрольная работа по курсу
«Педагогическая психология»**

1 Тест на узнавание; вид ТЗ – альтернативный

Есть ли общие черты воспитания для всех исторических этапов развития общества? Какие ответы соответствуют истине?

- a) каждая эпоха выдвигает свой идеал личности, поэтому общих черт быть не может;
- b) воспитание – категория вечная и неизменная, поэтому характеризуется общими чертами для всех эпох;
- c) воспитание определяется как общими характеристиками, присущими всем этапам развития общества, так и специфическими;

2 Тест на узнавание; вид ТЗ – на различение

Выберите основные категории педагогики:

- a) воспитание
- b) педагогические явления;
- c) педагогический процесс;
- d) обучение;
- e) развитие;
- f) образование;
- g) личность;
- h) знание;
- i) социум;
- j) компетентность.

3 Тест на узнавание; вид ТЗ – на установление соответствия

Установите соответствие между понятием и его определением:

Понятие	Определение понятия
1 Образование	a) Процесс передачи культурно-исторического опыта подрастающему поколению с целью подготовки его к самостоятельной общественной жизни и труду
2 Обучение	b) Объективный процесс внутреннего, последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека
3 Воспитание	c) Процесс целенаправленного взаимодействия педагога и обучаемого, в результате которого происходят усвоение знаний и способов деятельности, развитие познавательных и других способностей, формирование мировоззрения
4 Развитие	d) Непрерывный процесс интеграции личности в социальную среду путем адаптации и творческой самореализации

5 Социализация	е) Процесс и результат развития личности как субъекта познания, деятельности и отношений
----------------	--

4 Тест на узнавание; вид ТЗ – на установление правильной последовательности

Расположите по возрастанию уровни развития группы:

- а) группа-кооперация;
- б) группа-ассоциация;
- в) номинальная группа;
- г) группа-коллектив;
- д) группа-автономия;
- е) группа-корпорация

5 Тест на воспроизведение по памяти; вид ТЗ – на дополнение с ограничением ответа (подстановка)

Согласно гипотезе инсайта дополните необходимой фазой творческий процесс:

- а) фаза собирания материала;
- б) фаза накопления знаний;
- в) фаза созревания, или инкубации, когда работает в основном подсознание, а на уровне сознательно регулируемых действий человек может заниматься другим делом;
- г) фаза инсайта, озарения, когда решение неожиданно и целиком появляется в сознании;
- д)

6 Тест на воспроизведение, основанное на понимании и применении знаний в знакомой ситуации; вид ТЗ – на свободно конструируемый ответ (конструктивный)

Какие виды карьеры можно условно назвать «успешными»?

7 Тест на воспроизведение, основанное на понимании и применении знаний в знакомой ситуации; вид ТЗ – на соответствие

Соотнесите вопросы (подзадачи), которые должны быть решены личностью согласно «алгоритму изобретения» по Альтшуллеру, и стадии решения творческой задачи:

Стадии решения творческой задачи	Вопросы (подзадачи), которые необходимо решить на определенной стадии
----------------------------------	---

<p>1. Уточнение формулировки задачи</p>	<p>a) определить идеальный конечный результат, представить задачу уже решенной (т.е. представить, что все подлежащее изменению функционирует идеально);</p> <p>b) определить, что мешает, препятствует, противоречит получению идеального результата.</p> <p>c) почему возникает помеха?</p> <p>d) в чем непосредственная причина помехи при решении проблемы?</p>
<p>2. Аналитическая стадия</p>	<p>e) при каких условиях ничто не помешало бы получению идеального результата?</p> <p>f) при каких условиях исчезает помеха?</p> <p>g) какова конечная цель, ради достижения которой поставлена задача?</p> <p>h) нельзя ли достичь эту цель «в обход» решению другой задачи?</p> <p>i) решение какой задачи (первоначальной или обходной) дает лучший результат?</p>
<p>3. Оперативная</p>	<p>j) уточнить дополнительные требования и требования будущего (как может измениться задача в перспективе).</p> <p>k) может ли новый объект применяться по-новому?</p>
<p>4. Синтетическая</p>	<p>l) выполнение конкретных действий по устранению противоречий и приведению смежных объектов в соответствии с внесенными изменениями</p>

8 Тест на воспроизведение, основанное на понимании и применении знаний в знакомой ситуации; вид ТЗ – типовая задача

Раскройте сущность эвристических методов и приемов, стимулирующих развитие творческого потенциала ребенка (3-6 лет) в семье?

4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ

(дневная форма получения образования)

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов			Управляемая самостоятельная работа	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Лабораторные занятия		
1	2	3	4	5		8
	РАЗДЕЛ I. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	14	22		2	
1.1	Теоретико-методологические основы основы возрастной психологии	4	6			- устный опрос; - составление логических схем и таблиц; - составление глоссария; - решение практических задач.
1.1.1	Введение в возрастную психологию: предмет, задачи и методы	2	2			
1.1.2	Категории «психическое развитие» и «возраст»	2	2			
1.1.3	Теории психического развития		2			
1.2	Психическое развитие человека в онтогенезе	10	16		2	
1.2.1	Пренатальное развитие ребенка		2			- составление структурно-логических схем; - решение практических задач; - анализ видеоматериалов; - устный опрос; - решение практических задач; - заполнение опорного конспекта лекций; - рейтинговая контрольная работа №1
1.2.2	Психическое развитие в новорожденном и младенческом возрасте	2	2			
1.2.3	Психическое развитие ребенка в раннем возрасте		2			
1.2.4	Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте	2	2			
1.2.5	Психическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте	2	2			
1.2.6	Психическое развитие в подростковом возрасте	2	2			
1.2.7	Психическое развитие человека в юношеском возрасте	2	2			

1.2.8	Психическое развитие на этапе взрослости и старости		2		2	
	РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	4	8		4	
2.1	Психологические основы обучения и воспитания	2	4		2	
2.1.1	Обучение и его психологические особенности		2		2	- составление структурно-логических схем и таблиц;
2.1.2	Учебная деятельность и учебная мотивация	2				- составление глоссария; - решение практических задач;
2.1.3	Психологические основы воспитания		2			- заполнение опорного конспекта лекций; - анализ видеоматериалов.
2.2	Психология личности и деятельности педагога	2	4		2	
2.2.1	Психология профессиональной деятельности учителя	2	2			- составление глоссария; - решение практических задач,
2.2.2	Образовательный процесс как взаимодействие и общение		2		2	- заполнение опорного конспекта лекций; - анализ видеоматериалов. Рейтинговая контрольная работа №2
	Итого	18	30		6	Экзамен

Содержание учебного материала

Раздел 1. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1.1 Теоретико-методологические основы возрастной психологии

Тема 1.1.1 Введение в возрастную психологию: предмет, задачи и методы

Место возрастной психологии в системе наук о человеке. Понятие, объект, предмет и содержание возрастной психологии как науки. Основная цель возрастной психологии. Функции возрастной психологии. Разделы и междисциплинарные связи возрастной психологии. Теоретические и практические задачи возрастной психологии. Актуальные проблемы возрастной психологии. Методы исследования психического развития человека.

Тема 1.1.2 Категории «психическое развитие» и «возраст»

Сущность понятий «развитие» и «психическое развитие». Свойства и особенности психического развития. Изменения, происходящие в ходе развития. Показатели развития. Понятие нормы развития. Цель психического развития. Виды и сферы психического развития. Факторы психического развития: наследственность, социальная среда, активность. Принципы и закономерности психического развития. Роль обучения в психическом развитии. Положение о высших психических функциях, уровне актуального развития и зоне ближайшего развития в свете вопроса о соотношении обучения и развития (Л.С. Выготский). Категория «возраст» в психологии развития. Виды возраста. Понятие возраста в концепции Л.С. Выготского. Периодизации возрастного развития. Классификация периодизаций возрастного развития. Периодизация психического развития Л.С. Выготского.

Тема 1.1.3 Теории психического развития. Понятие направления, теории и модели психического развития. Понятие и виды теорий. Требования к научным теориям. Параметры оценки теорий психического развития. Модель развития и ее функции по отношению к объекту исследования. Основные направления теорий психического развития (по А.Г. Асмолову). Классификация теорий психического развития (по характеру отношений в системе «субъект-среда»).

1.2 Психическое развитие человека в онтогенезе

Тема 1.2.1 Пренатальное развитие ребенка.

Этапы пренатального периода и их характеристика: зародышевый, эмбриональный, плодный. Понятие «тератогены», виды тератогенов и последствия их действия на развитие человека. Сензитивные периоды пренатального периода по отношению к действию тератогенов. Особенности психоневрологического развития в пренатальном периоде. Методы оценки состояния здоровья новорождённого (шкала Апгар, шкала оценки поведения новорожденного).

Тема 1.2.2 Психическое развитие в новорожденном и младенческом возрасте.

Новорожденность как кризисный период развития. Общая характеристика периода новорожденности: причины кризиса новорожденности, социальная ситуация развития, ведущая деятельность, центральное новообразование новорожденного возраста. Развитие новорожденного ребенка. Рефлексы новорожденных. Поведенческие особенности. Первые формы взаимодействия со взрослыми. Комплекс оживления. Общая характеристика младенческого возраста: возрастные границы, социальная ситуация, ведущая деятельность, возрастные новообразования. Непосредственно-эмоциональное общение как ведущая деятельность младенческого возраста. Психомоторное развитие младенца. Общие принципы психомоторного развития. Познавательное развитие младенца. Восприятие как основа познавательного развития. Развитие речи. Автономная детская речь и ее особенности. Психосоциальное развитие младенца. Нормативные показатели развития ребенка младенческого возраста. Эмоциональные нарушения развития в младенческом возрасте и их профилактика. Детская привязанность (Дж. Боулби, М. Эйсворт). Кризис 1 года. Причины и проявления кризиса. Основное новообразования кризиса 1 года.

Тема 1.2.3 Психическое развитие ребенка в раннем возрасте.

Общая характеристика раннего возраста: возрастные границы, социальная ситуация, ведущая деятельность, возрастные новообразования. Развитие предметной деятельности в раннем возрасте. Психофизическое развитие ребенка. Познавательное развитие ребенка: восприятие, внимание, память, мышление и воображение в раннем возрасте. Восприятие как ведущая психическая функция раннего возраста. Развитие речи. Ситуации, благоприятные для развития речи. Психосоциальное развитие ребенка. Особенности мотивационно-потребностной и эмоциональной сферы. Становление самосознания и развитие «Я-образа». Особенности общения со взрослыми и сверстниками. Эмоциональные нарушения в раннем возрасте. Симптомы кризиса 3 лет. П. Причины и основные симптомы кризиса. Л.С. Выготский о кризисе 3 лет. Новообразования кризиса 3 лет. Поведенческие особенности ребенка и особенности взаимодействия с ним.

Тема 1.2.4 Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте

Общая характеристика дошкольного возраста: возрастные границы, социальная ситуация, ведущая деятельность, возрастные новообразования. Развитие предметной деятельности в раннем возрасте. Сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности. Главные линии влияния игры на развитие психики. Познавательное развитие дошкольника: особенности восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления. Особенности мышления по Ж. Пиаже. Развитие речи. Психосоциальное развитие дошкольника. Особенности мотивационно-потребностной сферы, формирование соподчинения мотивов. Развитие волевой сферы и произвольности поведения. Развитие эмоциональной сферы дошкольника. Развитие самосознания и формирование образа «Я». Общение дошкольника с взрослыми и сверстниками.

Психологическая готовность ребенка к поступлению в школу. Виды психологической готовности и основные методы диагностики. Кризис 7 лет. Причины и основные симптомы кризиса. Особенности критического периода по Л.С. Выготскому. Новообразования кризиса 7-и лет.

Тема 1.2.5 Психическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте. Общая характеристика возраста: возрастные границы, социальная ситуация, ведущая деятельность, возрастные новообразования. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности. Структура учебной деятельности. Основные мотивы учебной деятельности. Закономерности формирования учебной деятельности. Психофизическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте. Познавательное развитие: развития восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления. Особенности мышления по Ж. Пиаже. Развитие речи. Психосоциальное развитие в младшем школьном возрасте. Особенности мотивационно-потребностной и эмоциональной сферы. Развитие произвольности поведения. Основные линии развития самосознания. Особенности самооценки. Формирование уровня притязаний. Отношения со взрослыми и сверстниками.

Тема 1.2.6 Психическое развитие в подростковом возрасте.

Общая характеристика возраста: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, новообразования подросткового периода. Причины пубертатного кризиса. Этапы прохождения кризисного периода. Общение со сверстниками как ведущая деятельность подросткового возраста. Влияние общения на развитии личности подростка. Особенности психофизического развития подростка, гормональная перестройка организма и функциональное созревание систем. Познавательное развитие в подростковом возрасте: особенности восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления. Развитие речи. Подростковый сленг и его психологическое значение. Психосоциальное развитие подростка. Особенности мотивационно-потребностной и эмоциональной сферы. Развитие самосознания. Особенности самооценки подростка. Особенности общения и отношений со взрослыми и сверстниками. Специфические особенности поведения подростков.

Тема 1.2.7 Психическое развитие человека в юношеском возрасте

Общая характеристика развития в юношеском возрасте: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, возрастные новообразования. Профессиональное самоопределение как ведущая деятельность в юношеском возрасте. Психологические условия и основные этапы профессионального самоопределения. Психофизическое развитие юношей и девушек. Познавательное развитие: развитие внимания, памяти, воображения, мышления. Формирование индивидуального стиля умственной деятельности. Развитие способностей и интересов. Психосоциальное развитие в юношеском возрасте. Особенности мотивационно-потребностной сферы. Развитие эмоциональной сферы. Развитие самосознания. Образ будущего и жизненные планы в юношеском возрасте. Общение со взрослыми и сверстниками. Кризис юности (кризис идентичности). Статусы идентичности (Дж. Марсиа).

Основные причины и проявления кризиса юности. Возрастные новообразования кризиса.

Тема 1.2.8 Психическое развитие на этапе взрослости и старости

Психическое развитие в возрасте ранней зрелости. Общая характеристика развития: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, новообразования возраста ранней зрелости. Кризис молодости. Причина и пути разрешения. Психическое развитие в возрасте средней зрелости. Общая характеристика развития: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, новообразования периода. Кризис середины жизни. Причины, симптом и основные пути преодоления возрастного кризиса. Психическое развитие в возрасте поздней зрелости. Общая характеристика развития: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, новообразование возраста. Особенности процесса старения. Морфологические, анатомические и функциональные изменения в организме. Мудрость как основная когнитивная особенность возраста. Поведенческие особенности. Кризис окончания жизни. Симптомы и проявления. Психологически благополучные и неблагополучные типы старости (по И.С. Кону). Личностные установки по отношению к смерти и стадии их изменения.

Раздел 2. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

2.1 Психологические основы обучения и воспитания

Тема 2.1.1 Обучение и его психологические особенности

Понятия: учение, обучение, научение. Виды научения у человека. Учебно-интеллектуальные механизмы научения. Соотношение научения и развития (Фр. Бекон, Ж. Пиаже). Процесс обучения и его психологические особенности. Обучение как субъект-субъектное взаимодействие. Общие и частные цели обучения. Сущность понятий «обучаемость» и «обученность». Уровни возможной обученности и их психологическая обусловленность. Проблема взаимосвязи успеваемости, обучаемости и обученности. Психологическая сущность учения. Типы учения. Психологические проблемы отметки и оценки. Основные функции и организация процесса оценивания знаний. Проблема объективности оценки и ее социальные проявления. Психологические виды оценок и их влияние на развитие личности учащихся. Психологические проблемы школьной неуспеваемости. Типы неуспевающих школьников.

Тема 2.1.2 Учебная деятельность и учебная мотивация

Учебная деятельность, ее психологическая структура. Индивидуальные различия и параметры сформированности учебной деятельности учащихся (мотивация, регуляция учебных действий, самоконтроль, динамика и когнитивная организация учебных действий). Мотив в структуре учебной деятельности. Основные функции мотивов в учебной деятельности. Развитие учебно-познавательных мотивов учащихся. Специфика учебной деятельности в младшем, среднем и старшем школьных возрастах. Психологические условия формирования мотивации учения школьников. Индивидуально-

психологические детерминанты самостоятельной работы как высшей формы учебной деятельности (умение моделировать собственную деятельность; умение корректировать свои действия).

Тема 2.1.3 Психологические основы воспитания

Сущность процесса воспитания. Психологические основы воспитания черт характера, мотивов, черт личности и форм поведения. Психологические основы построения воспитательной работы с младшими школьниками, подростками и старшеклассниками. Средства и методы воспитания: прямые и косвенные; осознаваемые и неосознаваемые; когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Индивидуальный подход в воспитании. Психологические факторы, влияющие на воспитание детей в семье. Возрастные особенности воспитания детей в семье. Значение ранних периодов детства для формирования личности ребенка.

2.2 Психология личности и деятельности педагога

Тема 2.2.1 Психология профессиональной деятельности учителя.

Психологическая сущность и специфика педагогической деятельности, ее основные компоненты. Формы и функции педагогической деятельности, ее целостный характер. Мотивы педагогической деятельности. Понятие о профессионально значимых качествах личности педагога. Понятие о стилях педагогической деятельности. Психологопедагогические умения в структуре деятельности учителя. Психологические аспекты и проблемы профессионально-педагогического общения. Понятие и структура педагогических способностей. Общая характеристика педагогических умений. Понятие стиля педагогической деятельности. Критерии дифференциации стилей: содержательность, динамичность, результативность. Психологическая характеристика основных индивидуальных стилей педагогической деятельности. Проблемы развития профессионально-психологической компетентности учителя.

Тема 2.2.2 Образовательный процесс как взаимодействие и общение.

Психологическая сущность сотрудничества и этапы сотрудничества. Педагогическое общение и его основные характеристики. Виды и функции педагогического общения. Стадии профессионально-педагогического общения. Вербальные и невербальные средства педагогического общения. Стили педагогического общения. Рефлексия и эмпатия в процессе педагогического общения. Психология педагогического воздействия. Стимулирующие и корректирующие приемы и методы педагогического воздействия. Педагогические конфликты: виды и основные стратегии их преодоления.

Тематика рефератов «Возрастная психология»

1. Влияние деятельности на развитие личности дошкольника.
2. Кризис одного года.
3. Кризис трех лет
4. Кризис семи лет.
5. Развитие фантазии у детей дошкольного возраста.
6. Анализ детских рисунков в связи с познавательной деятельностью (5-7 лет).
7. Среда как источник опасности в раннем возрасте.
8. Влияние речи родителей на развитие речи детей раннего возраста.
9. Приучение к дисциплине и саморегуляция в раннем возрасте.
10. Формирование умения учиться и критически мыслить в дошкольном возрасте.
11. Представления детей о дружбе в подростковом возрасте.
12. Юные родители. Последствия раннего материнства и отцовства.
13. Ценности, идеалы и альтернативы образа жизни в юношеском возрасте.
14. Особенности взаимоотношений детей в коллективе.
15. Особенности психологической подготовки ребенка к обучению в школе.
16. Интересы младшего школьника. Роль интересов в обучении.
17. Самооценка в младшем школьном возрасте.
18. Индивидуальные особенности познавательных процессов младших школьников.
19. Проблема неуспеваемости школьника и пути ее преодоления.
20. Социальная ситуация в подростковом возрасте.
21. Межличностные конфликты в общении подростков.
22. Мотивация поведения подростков.
23. Проблема противостояния «отцов» и «детей» в подростковом возрасте.
24. Формирование самоопределения и направленности личности у подростков.
25. «Порог взрослой жизни» как социальная ситуация развития в юношеском возрасте.

«Педагогическая психология»

1. Развитие мотивов выбора педагогической профессии.
2. Расширение пространства профессионализации личности учителя.
3. Особенности субъектов педагогического процесса.
4. Индивидуализация педагогической деятельности.
5. Развитие креативности мышления обучаемого.
6. Развитие мотивации учения.
7. Успешность педагогического общения.
8. Психолого-педагогическое взаимодействие «учитель-ученик».
9. Психолого-педагогическое взаимодействие «учитель – родитель».
10. Психологический анализ педагогической деятельности.
11. Педагогическое общение как основа педагогической деятельности.

12. Обучение как педагогическая деятельность учителя.
13. Воспитание как педагогическая деятельность учителя.
14. Межличностные отношения в педагогическом коллективе.
15. Профессиональная деформация педагога.
16. Активное и пассивное слушание в педагогической деятельности.
17. Конфликты в педагогическом коллективе.
18. Психопрофилактическая деятельность психолога в педагогическом коллективе.
19. Феномен «эмоционального выгорания» в педагогической деятельности.
20. Повышение эффективности педагогической деятельности.
21. Воспитательное взаимодействие «ребенок – родитель».
22. Этика педагогической деятельности.
23. Формы организации учебной деятельности.
24. Развивающее значение детских игр.

Примерный перечень тем курсовых работ

«Возрастная психология»

1. Игра как условие развития дошкольника.
2. Динамика психического развития в онтогенезе как актуальная современной психологии развития.
3. Когнитивные особенности детей дошкольного возраста.
4. Кризисы психического развития ребенка и их анализ в современной психологии.
5. Мотивация учения, успешность обучения и самочувствие в младшем школьном возрасте.
6. Возрастные различия в эффективности продуктивного мышления школьников.
7. Особенности «Я-концепции» в юношеском возрасте.
8. Особенности взаимодействия со взрослыми в подростковом возрасте.
9. Особенности когнитивной сферы подростков.
10. Особенности нравственного поведения младших школьников с познавательными и креативными способностями.
11. Особенности общения дошкольников со сверстниками.
12. Особенности образа «Я» в подростковом возрасте.

«Педагогическая психология»

1. Психологические условия осуществления нравственного воспитания детей в дошкольном возрасте.
2. Особенности нравственного развития детей в современных социально экономических условиях.
3. Основные направления трудового воспитания младшего школьного и подросткового возраста.
4. Психологические аспекты самовоспитания в подростковом и раннем юношеском возрасте.
5. Возрастные особенности и проблема формирования самостоятельности.
6. Психолого-педагогические основы становления самостоятельности личности.
7. Психологические условия формирования ценностных ориентаций старшеклассников.
8. Психолого-педагогические основы организации труда подростков и юношей.
9. Психологические основы профессиональной ориентации старшеклассников.
10. Особенности познавательного развития личности учащихся.
11. Психолого-педагогические условия формирования познавательных процессов учащихся.

Требования к курсовой работе

Структурными элементами курсовой работы являются: титульный лист, реферат, содержание, введение, основная часть, представленная разделами, подразделами, заключение, список использованных источников, приложения.

Курсовую работу оформляют с использованием компьютера и принтера, а также с применением печатающих и графических устройств вывода ЭВМ (в соответствии с ГОСТ 2.004-88) на одной стороне листа белой бумаги через один межстрочный интервал. При компьютерном наборе печать основного текста курсовой работы производят с использованием шрифта размером 14 пунктов (пт). Высота строчных букв, не имеющих выступающих элементов, должна быть не менее 2 мм. Заголовки структурных элементов, разделов, подразделов и пунктов основной части выполняют шрифтом увеличенного размера (рекомендуемый размер шрифта 15 пт).

Абзацный отступ должен быть одинаковым во всем тексте курсовой работы и равен пяти знакам.

Текст курсовой работы печатают, соблюдая следующие размеры полей: левое – не менее 30 мм, правое – не менее 10 мм, верхнее – не менее 15 мм, нижнее – не менее 20 мм.

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Белкина, В. Н. Психология раннего и дошкольного детства : учебное пособие для вузов / В. Н. Белкина. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 170 с.
2. Возрастная и педагогическая психология : учебник для вузов / Б. А. Сосновский [и др.]; под редакцией Б. А. Сосновского. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 359 с.
3. Мандель, Б. Р. Возрастная психология : учебное пособие / Б.Р. Мандель. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : ИНФРА-М, 2021. – 350 с.
4. Подольский, А. И. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков : учебное пособие для вузов / А. И. Подольский, О. А. Идобаева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 124 с.
5. Склярова, Т. В. Общая, возрастная и педагогическая психология : учебник и практикум для СПО / Т. В. Склярова, Н. В. Носкова. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 235 с.

Дополнительная

1. Белкина, В. Н. Психология раннего и дошкольного детства : учебное пособие для вузов / В. Н. Белкина. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 170 с.
2. Бурлакова, Н. С. Детский психоанализ. Школа Анны Фрейд : учебник для вузов / Н. С. Бурлакова, В. И. Олешкевич. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 270 с.
3. Возрастная и педагогическая психология : учебник для вузов / Б. А. Сосновский [и др.]; под редакцией Б. А. Сосновского. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 359 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 281 с.
5. Кулагина, И.Ю. Педагогическая психология: Учебное пособие для вузов / И.Ю. Кулагина. - М.: Академический проект, 2011. - 314 с.
6. Мандель, Б.Р. Педагогическая психология: Учебное пособие / Б.Р. Мандель. - М.: Инфра-М, 2016. - 256 с.
7. Мандель, Б.Р. Педагогическая психология: Учебное пособие / Б.Р. Мандель.. - М.: КУРС, НИЦ Инфра-М, 2013. - 368 с.
8. 19. Пак, Т.С. Педагогическая психология / Т.С. Пак. - М.: Человек, 2010. - 96 с.
9. Пирлик, Г. П. Возрастная психология: развитие ребенка в деятельности : Учебное пособие / Г. П. Пирлик, А. М. Федосеева. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2020. – 372 с.
10. Психология развития и возрастная психология / С. И. Самыгин, И. Н. Алексеенко, В. И. Бондин [и др.]. – Ростов-на-Дону : Общество с ограниченной ответственностью «Феникс», 2021. – 318 с.

11. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для вузов / Л. А. Головей [и др.]; под общей редакцией Л. А. Головей. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 413 с.
12. Смирнов, С. Д. Психология и педагогика в высшей школе : учеб. пособие для вузов / С. Д. Смирнов. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 352 с. Обухова, Л. Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы : учебное пособие для вузов / Л. Ф. Обухова. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 275 с.
13. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез : учебник для вузов / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 384 с.
14. Сорокоумова, Е. А. Возрастная психология : учебное пособие для вузов / Е. А. Сорокоумова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 227 с.
15. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие / Н.Ф. Талызина. - М.: Академия, 2015. - 224 с.
16. Фоминова, А.Н. Педагогическая психология: Учебное пособие / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. - М.: Флинта, 2011. - 320 с..
17. Хилько, М. Е. Возрастная психология : учебное пособие для вузов / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 201 с.
18. Хон, Р.Л. Педагогическая психология: Принципы обучения. / Р.Л. Хон. - М.: Академический проект, 2005. - 736 с.
19. Хухлаева, О. В. Психология развития и возрастная психология : учебник для вузов / О. В. Хухлаева, Е. В. Зыков, Г. В. Базаева ; под редакцией О. В. Хухлаевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 367 с.
20. Шадрина, Ю. Е. Возрастная психология / Ю. Е. Шадрина. – Москва : Российский университет дружбы народов (РУДН), 2021. – 159 с.
21. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для вузов / И. В. Шаповаленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 457 с.