



НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие для студентов 5 курса
факультетов «Бизнес-управление» и «Референт-переводчик»
дневной формы обучения

Издательство НУА

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

**ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

Учебное пособие для студентов 5 курса
факультетов «Бизнес-управление» и «Референт-переводчик»
дневной формы обучения

Харьков
Издательство НУА
2017

УДК 37.015.3 (072)
ББК 88.4я73
В64

Утверждено на заседании кафедры социологии

Народной украинской академии

Протокол № 5 от 06.11.2017

Автор-составитель *Н. П. Гога*
Рецензенты: канд. пед. наук *Т. Б. Бочарникова*
канд. психол. наук *Ю. Ю. Ходыкина*

Навчальний посібник складений для студентів, які навчаються на магістерській програмі за спеціальностями «Економіка підприємства» та «Філологія» за денною формою. Містить розширені тези лекцій, питання для самоконтролю за кожною темою, перелік базової та додаткової літератури, додатки.

В64 **Возрастная и педагогическая психология** : учебное пособие для студентов 5 курса фак. «Бизнес-управление» и «Референт-переводчик» дневной формы обучения / Нар. укр. акад., [каф. социологии ; авт.-сост. Н. П. Гога]. – Харьков : Изд-во НУА, 2017. – 80 с.

Учебное пособие составлено для студентов, которые обучаются на магистерской программе по специальностям «Экономика предприятия» и «Филология» на дневной форме. Содержит расширенные тезисы лекций, вопросы для самоконтроля по каждой теме, перечень базовой и дополнительной литературы, приложения.

УДК 37.015.3 (072)

ББК 88.4я73

© Народная украинская академия, 2017

Содержание

Введение	4
Тема 1. Введение в возрастную психологию. Теории развития ребенка в онтогенезе.....	5
Тема 2. <i>Психология ребенка раннего возраста.</i>	12
Тема 3. Онтогенез речи.....	15
Тема 4. Дошкольный возраст.	21
Тема 5. Шестилетние дети. Готовность к школе.....	28
Тема 6. Младший школьный возраст.....	33
Тема 7. Подростковый и старший школьный возраст.	42
Тема 8. Педагог: профессия и личность.....	48
Тема 9. Личность учащегося в педагогическом процессе.	54
Тема 10. Образование как способ вхождения человека.....	58
в мир науки и культуры.	58
Приложение. Биографии педагогов-классиков.	67
Список рекомендуемой литературы.	77

Введение

Курс «Возрастная и педагогическая психология» входит в перечень нормативных дисциплин учебных планов магистерских программ специальностей «Экономика предприятия» и «Филология».

Целью курса являются формирование системы представлений об общих закономерностях психического развития человека на протяжении онтогенеза и проявления этих особенностей в игровой, учебной и трудовой видах деятельности.

Заданиями курса является:

- усвоения представлений об основных законах и детерминанты психического развития человека в онтогенезе;
- анализ процессов психического развития личности в контексте культурного социогенеза;
- формирование умений научно и практически ориентироваться в решении актуальных психологических заданий современности, в частности, заданий учебы, воспитания и коррекции.
- развитие навыков самообразования и адекватного оценивания своих образовательных и профессиональных возможностей, поиска оптимальных путей достижения цели и преодоление жизненных осложнений.
- разработка практических путей применения полученных знаний для решения задач профессиональной деятельности в области практической возрастной психологии и педагогики.

Учебное пособие предназначено для магистров факультетов «Бизнес-управление» и «Референт-переводчик» дневной формы обучения, которые изучают курс «Возрастная и педагогическая психология».

Тема 1. Введение в возрастную психологию. Теории развития ребенка в онтогенезе.

Выделяют три направления анализа развития ребенка в онтогенезе. Первое направление определяет приоритет наследственности. Сторонники такой позиции нередко рассматриваются в литературе как приверженцы биогенетической концепции. Это такие авторы, как Г. Спенсер, С. Холл, Д. Болдуин, Ш. Бюлер. Авторы, так или иначе, опираются на идею рекапитуляции, вытекающую из биогенетического закона.

Противоположная точка зрения, рассматривающая социальный фактор как определяющий в формировании психики человека, сформировалась в науке с начала XX в. под влиянием работ французской социологической школы, начиная с работ Э. Дюркгейма, Г. Тарда, Ш. Блонделя, П. Жане и других ученых.

Сторонники данного направления (социологизаторский или социогенетический подход) недооценивают и /или сводят к минимуму роль наследственности, считая, что результат и содержание развития определены состоянием общественного сознания. Основным механизмом социализации признавалось подражание.

Наиболее же многочисленным следует признать третье направление, которое нередко называют теориями двух факторов. Первым принцип конвергенции двух факторов в начале XX в. выдвинул Вильям Штерн.

Большинство современных исследователей осуществляют свои исследования анализа причин и сущности психического развития ребенка с позиций следующих теорий: психоаналитической, когнитивной, теории поведения (бихевиоризм), биологической и гуманистической.

Психоаналитическая теория появилась раньше других. Ее предмет — человеческие эмоции и межличностные отношения. Эту теорию иногда называют теорией развития личности. **Когнитивная теория** касается главным образом проблем мышления и процесса усвоения знаний. **Теория поведения** пытается объяснить, почему, когда и каким образом дети и взрослые обучаются вести себя так, а не иначе. **Этологическая теория** акцентирует внимание на сравнении поведения людей и животных в естественных условиях и на определении общего и специфического в их поведении, а также зависимости его от этих условий и других факторов. **Гуманистическая теория** рассматривает ребенка (и взрослого) как уникального индивида, целостную личность, стремящуюся к полному самоосуществлению (самореализации). Рассмотрим эти теории более подробно.

1.1. Психоаналитический подход.

Зигмунда Фрейда — основателя психоанализа, более всего интересовало развитие человека и проблемы, возникающие в процессе его личностного становления. Он рассматривал поведение как проявление биологических влечений, инстинктов и подсознательных мотивов человека, на которые влияют

условия его воспитания в семье, и считал, что мы не осознаем многих причин нашего поведения, поскольку они скрыты от нас.

Фрейд выделил три компонента человеческой психики, каждый из которых выполняет свои функции: «ид» (оно), «эго» («Я») и «суперэго» («сверх-Я»),

Фрейд полагал также, что дети проходят пять стадий психического, точнее, «психосексуального» развития, а характер протекания каждой из них оказывает конкретное воздействие на формирование личностных качеств. Он выделял: **оральную** (от рождения до 2 лет), **анальную** (от 2 до 3 лет), **фаллическую** (от 4 до 5 лет), **латентную** (от 6 до 12 лет), **генитальную стадии** (от 12 до 18 лет).

Он утверждал, что основные личностные характеристики человека закладываются в возрасте 5—6 лет. Согласно теории психоанализа, успешное преодоление оральной, анальной и фаллической стадий обуславливает формирование психически здоровой личности, трудности же на этих стадиях приводят к серьезным проблемам во взрослом состоянии.

Теория классического психоанализа З.Фрейда развита в работах М.Клейн, А.Фрейд, а затем преобразована в концепции психосоциального развития жизненного пути личности Э. Эриксона.

Э. Эриксон, как и Фрейд, полагал, что лишь здоровый взрослый человек способен удовлетворять свои потребности в личностном развитии, желая собственного «эго» («Я») и отвечать требованиям общества. Основанием периодизации Э. Эриксона являются понятия идентичности (быть таким же, как значимые другие) и самоидентичности (быть самим собой). Развитие является продуктивным, если в человеке развиваются качества, которые приводят к усилению, укрупнению чувства самоидентичности. Развитие может быть деструктивным, ослабляющим чувство самоидентичности.

На каждой из 8 стадий ребенок испытывает специфический кризис, суть которого составляет конфликт между противоположными состояниями сознания, психики.

Э. Эриксон полагал, что если эти конфликты разрешаются успешно, то кризис не принимает острых форм и заканчивается образованием определенных личностных качеств, в совокупности составляющих тот или иной тип личности. Стадии люди проходят с разной скоростью и с различным успехом, неудачное разрешение кризиса на какой-то из них приводит к тому, что при переходе на новую стадию у человека сохраняется необходимость решать противоречия, свойственные не только данной, но и предыдущей стадии. Однако в таком случае это дается гораздо труднее.

Особое место в концепции Э. Эриксона занимает подростковый возраст. Именно происходит активная идентификация и самоидентификация личности.

Э. Эриксон выделил **четыре основных типа развития неадекватной идентификации:**

1. Уход от близких взаимоотношений, обусловленный страхом потери собственной идентичности. Избегание тесных контактов, их формализация и стереотипизация, «западание» сферы общения в целом.

1. Размывание времени. В этом случае подросток обнаруживает неспособность (упорное нежелание) строить планы на будущее, боязнь перемен.

2. Размывание способности к продуктивной работе, неумение сосредоточиться и активно включиться в деятельность.

3. Негативная идентичность — презрительное, враждебное отношение к ролям, позициям, формам поведения, ценным ближним.

Список неадекватной идентичности был дополнен впоследствии Д. Марсиа, который выделил предопределенную идентичность – некритичное принятие ценностей семьи, общества, религиозной группы. Подросток становится некритично внушаемым, консерватизм его взглядов приводит к неумению думать и решать самостоятельно.

Интересным является анализ развития личности в рамках когнитивного подхода.

1.2. Когнитивный подход.

Наиболее полно проблемы умственного развития были разработаны швейцарским ученым *Жаном Пиаже*.

Ж. Пиаже показал, что мышление детей существенно отличается от мышления взрослых и что дети являются активными субъектами собственного умственного развития. Согласно его теории, способность к логическому мышлению закладывается в младенчестве и совершенствуется от года к году, подчиняясь определенным закономерностям.

В рамках концепции Пиаже, навыки мыслительной деятельности приобретаются естественным образом – по мере того как происходит общее развитие детского организма и расширяются горизонты изучаемого ребенком мира. Значительная часть активности детей приходится на игры, которые ученый рассматривал как непрерывный компонент их важной работы по исследованию окружающих объектов – людей, явлений, предметов. Он считал, что такая форма обучения (по его терминологии, «обучение в процессе деятельности») необходима для нормального умственного развития ребенка и успешного процесса его взросления.

Ж. Пиаже выделил 4 стадии умственного развития:

1. Сенсомоторная (рождение – 2 года);
2. Предоперационная (2–7 лет);
3. Конкретных операций (7–11 лет);
4. Формальных операций (старше 11 лет).

Новым и перспективным направлением в психологии развития является разработка проблем формирования социального интеллекта, который обеспечивает человеку познание и ориентацию в социальной действительности.

Р. Селман выделяет пять основных этапов развития социального интеллекта.

Таблица 1. Развитие социального интеллекта ребенка (теория Р. Селмана).

Стадия	Возраст	Характерные признаки
1	6 лет и младше	Дружба основана на физических или географических факторах; дети эгоцентричны и не способны понять позиции других
2	7–9 лет	Дружба начинает основываться на идее взаимности и сознании чувств других детей; теперь основу дружбы составляют социальные действия (поступки) и оценивание их другой стороной
3	9–12 лет	Дружба основана на идее подлинно реального обмена; друзья, с точки зрения детей, — это люди, помогающие друг другу; возникает взаимное оценивание действий друг друга; появляется представление об обязательствах
4	11–12 лет и старше	Дружба понимается как устойчивые, длительные отношения, основанные на обязательствах и взаимном доверии; дети способны смотреть на дружеские отношения с позиции третьей стороны

Л. Кольберга интересовало моральное развитие человека. Он различал три основных уровня развития моральных суждений: преконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный.

1. *Преко́нвенциональный уровень* сугубо эгоцентричен. Моральность или аморальность суждений основывается главным образом на принципе выгоды, поступки оцениваются по их физическим последствиям. Хорошо то, что доставляет удовольствие, например одобрение; плохо то, что причиняет неудовольствие, например наказание.

2. *Конвенциональный уровень* развития моральных суждений достигается тогда, когда ребенок принимает некритично, как истину в последней инстанции, оценки своей референтной группы: семьи, класса, религиозной общины.

3. *Постконвенциональный уровень* развития моральных суждений достигается не всеми людьми, но возможен начиная с подросткового возраста. Это уровень выработки личных нравственных принципов, которые могут совпадать, а могут и в чем-то отличаться от норм референтной группы. Выведенные самим человеком, эти принципы имеют, однако, общечеловеческую широту и универсальность (суждения о чести, правилах построения отношений между людьми и т.д.).

Развитие детской эмоциональности подробно изучалось в работах *Г. Дюпона*, который описал шесть стадий этого развития, из которых две последние стадии являются не возрастными, а избранными (элитарными).

1. *Эгоцентрично-внеличностная стадия* эмоционального развития характеризуется слитностью детских самоощущений (удовольствия или неудобства, боль). Ребенок до 3—4 лет называет внешние причины своего настроения: плохая погода, болезнь, отсутствие чего-то привлекательного.

2. *Стадия личных отношений* начинается тогда, когда ребенок воспринимает себя как источник настроения и базисных эмоций — радости, печали, гнева, страха. Но ребенок еще не способен осознать субъективный характер собственных чувств, понять чувства других.

3. *Межличностная стадия эмоционального развития* связана с появлением способности к эмоциональной децентрации. Ведущим фактором развития становится значимая субкультура сверстников, равноправное сотрудничество детей, мыслящих и чувствующих по-разному. Эта стадия эмоционального развития может сосуществовать с предыдущей, каждая из которых «обслуживает» разные сферы общения ребенка.

4. *Психологическая стадия* развития эмоций связана с появлением новых категорий мировосприятия, имеющих сильную эмоциональную окраску

5. *Стадия автономии* достигается лицами (начиная с подросткового возраста), которые способны согласовывать мораль окружающей среды и свои нравственные нормы. Эмоционально-личностная автономность проявляется в умении отвечать за свою судьбу, умении преодолевать давление внешних обстоятельств, конструктивно разрешать внутренние и внешние противоречия.

6. *Высшая — интегративная стадия* эмоционального развития отмечена формированием чувства целостности, гармонии, сбалансированности мира. Эта стадия достигается не в каждом индивидуальном развитии.

1.3. Бихевиористский подход.

Сторонники так называемой поведенческой традиции считают, что поведение, его различные формы и типы обуславливаются главным образом влиянием среды. Теорию, основывающуюся на этом тезисе, называют бихевиористской (от англ. behavior - поведение). Проблема развития в классическом бихевиоризме переосмыслена в теории социального научения - самом мощном направлении современной американской психологии развития.

Типы обучения. Согласно бихевиористской теории, человек таков, каким он научился быть. Эта мысль дала повод ученым назвать бихевиоризм «теорией обучения». Многие из сторонников бихевиоризма полагают, что человек «учится вести себя» всю жизнь, но не выделяют, подобно З.Фрейду, Э. Эриксону и Ж.Пиаже, каких-либо особых стадий, периодов, этапов. Вместо этого они определяют три типа обучения: классическое обуславливание, оперантное обуславливание и обучение посредством наблюдения.

Классическое обуславливание – это простейший тип обучения, в процессе которого используются лишь произвольные (безусловные)

рефлексы в поведении детей. Эти рефлексы и у человека, и у животных - врожденные. Ребенок (как и детеныш животного) в ходе обучения чисто автоматически реагирует на какие-либо внешние стимулы, а затем учится реагировать таким же образом на стимулы, несколько отличающиеся от первых.

Оперантное обусловливание.

Б.Ф. Скиннер разработал специфический тип обучения, который он назвал оперантным обусловливанием. Суть его в том, что человек контролирует свое поведение, ориентируясь на вероятные последствия (положительные или отрицательные). Например, в ходе эксперимента ученый учил крыс нажимать на задвижку клетки следующим образом: как только они нажимали на нее, он давал им пищу. Тем самым Скиннер подкреплял их реакцию.

Подкрепление — это любой стимул, увеличивающий вероятность повторения определенных реакций, форм поведения. Оно может быть позитивным и негативным. Позитивным является подкрепление, приятное человеку, удовлетворяющее какую-то его потребность и способствующее повторению форм поведения, заслуживших поощрения.

Негативное подкрепление — такое подкрепление, которое заставляет повторять реакции неприятия, отторжения, отрицания чего-либо.

Сторонники бихевиористской теории установили, что наказание тоже специфическое средство обучения. Наказание — это стимул, заставляющий отказаться от вызвавших его действий, форм поведения.

1.4. Гуманистический подход.

Ж.Ж. Руссо полагал, что дети от рождения наделены природной добротой и способностью самостоятельно ориентироваться в социальном мире. К такому же выводу пришли и сторонники гуманистической теории, которые выдвинули следующие положения.

1. Люди – свободно действующие субъекты, способные предопределять свое личностное становление и развитие. Они испытывают влияние на поведение, но не только со стороны биологически обусловленных побуждений, неосознаваемых мыслей и эмоций или различных событий в окружающей их среде.

2. Люди – мыслящие существа и активно «планируют» свое личностное становление и развитие. Мышление позволяет им выбрать те формы поведения, которые им более желательны.

3. Никакого «среднего типа» («усредненной модели») среди людей не существует – каждая личность уникальна.

4. Главным предметом изучения развития человека (в противовес акценту психоанализа на депрессиях, аномалиях развития, болезнях) должны стать такие положительные качества, как здоровье, доброта, нормальное развитие, совершенство.

5. У людей есть собственные мотивы, побудительные стимулы к развитию их неповторимого внутреннего мира, к его полной реализации.

Сторонников гуманистической теории, прежде всего, интересуют следующие вопросы: кем способен стать человек? как могут люди полностью реализовать свой потенциал? Наибольший вклад в развитие гуманистической теории внес А. Маслоу. Согласно теории А. Маслоу, каждый человек обладает мотивационным набором, который помогает ему удовлетворять потребности, необходимые для выживания. Только удовлетворив потребность самого высокого уровня — потребность в самореализации, - человек может стать здоровым, творческим и независимым существом, в полном смысле слова личностью. И тогда он способен успешнее решать различные проблемы, лучше понимать себя и других, разумнее выстраивать межличностные отношения и полностью отдать себя любимому делу, в которое он свято верит.

Французский психолог А.Валлон показывает возникновение, чередование и взаимозависимость разных стадий детского развития. Он выделяет следующие стадии онтогенетического развития ребенка:

1. Стадия внутриутробной жизни. На этой стадии имеет место полная зависимость зародыша от организма матери.

2. Стадия моторной импульсивности (от рождения до 6 мес.) Потребности младенца в питании и двигательной активности проявляются в спазматических подергиваниях, криках, движениях, жестах. Все это служит основой для выработки элементарных условных рефлексов как питания, так и моторики (режим, положение, укачивание).

3. Эмоциональная стадия (от 6 мес. до 1 года). В это время ребенок, используя мимику и жесты, устанавливает отношения с окружающими людьми. Он выражает гнев, боль, симпатии, удовольствие. Наиболее тесный контакт у него устанавливается с матерью, что в первую очередь стимулирует его развитие. Начало этой стадии имеет наиболее важное значение для формирования психики.

4. Сенсомоторная стадия (от 1 года до 3 лет). Она характеризуется тем, что внимание ребенка начинает привлекаться к внешнему миру за пределами отношений с близкими взрослыми, благодаря появлению ориентировочного рефлекса и навыков хождения и речи.

5. Стадия персонализма (от 3 до 5 лет). Она начинается с кризиса трех лет, во время которого у ребенка возникает чувство «Я» и стремление к большей самостоятельности в действиях. Он стремится подчеркнуть свое «Я». Затем появляется желание быть в центре внимания окружающих, а также стремление подражать другим людям.

6. Стадия различения (от 6 до 11 лет). На этой стадии расширяется круг взаимоотношений ребенка. В коллективе он чувствует себя и свободным, и подчиненным. В этом возрасте для него характерно стремление добиться признания. Появляется желание занять определенное место в коллективе. В этот период развиваются как взаимоотношения, так и умственные способности ребенка.

7. Стадия полового созревания и юношества. Она характеризуется неуравновешенным развитием личности. Формирование психики отличается

ярко выраженными противоречиями. Появляются такие чувства, как любовь и ненависть, самоуверенность и неуверенность, искренность и скрытность. Идеалы приобретают действенную силу в поведении. Развиваются самоанализ и самооценка.

Таким образом, что противопоставление наследственности и среды лежит в основе двух противоположных точек зрения на развитие и поведение человека. Одни считают, что наибольшее воздействие на детей оказывает фактор наследственности (его иногда называют природным, биологическим, генетическим); другие — среда, обучение. Сегодня большинство ученых признают, что на развитие и поведение ребенка воздействуют как среда, так и наследственность, находящиеся в постоянной взаимосвязи.

Вопросы и задания для самоконтроля.

1. В чем заключаются особенности развития личности в рамках психоаналитической теории?
2. Раскройте характерные черты теории Э. Эриксона.
3. В чем заключается основное отличие гуманистического подхода от бихевиаристического?
4. Проанализируйте различные особенности эмоционального развития ребенка в рамках различных теорий.
5. Проанализируйте стадии развития ребенка в рамках теории А. Валлона.

Тема 2. Психология ребенка раннего возраста.

2.1. Общая характеристика ребенка раннего возраста.

С первых дней жизни у младенца имеется система безусловных рефлексов: пищевых, защитных и ориентировочных. Рождаясь, ребенок физически отделяется от матери. Он попадает в совершенно другие условия (в отличие от внутриутробных): температурные (холодно), по освещенности (яркий свет). Воздушная среда требует иного типа дыхания. Возникает необходимость смены характера питания (кормление материнским молоком или искусственное питание). Приспособиться к этим новым, чужеродным для младенца условиям помогают наследственно закрепленные механизмы – безусловные рефлексы (пищевые, защитные, ориентировочные и др.). Однако их недостаточно, чтобы обеспечить активное взаимодействие ребенка с окружающей средой. Без ухода взрослых новорожденный не в состоянии удовлетворить ни одну свою потребность. Основой его развития является непосредственный контакт с другими людьми, в процессе которого начинают вырабатываться первые условные рефлексы. Одним из первых образуется условный рефлекс на положение при кормлении.

Активное функционирование зрительного и слухового анализаторов — важный момент в психическом развитии ребенка. Уже после 5 – 6 дней жизни новорожденный способен следовать взором за движущимся в непосредственной близости предметом при условии его медленного перемещения.

К началу второго месяца жизни появляется способность сосредоточения на зрительные и слуховые раздражители с их фиксацией 1 – 2 мин. На основе зрительного и слухового сосредоточения происходит упорядочение двигательной активности ребенка, которая в первые недели его жизни имеет хаотический характер.

На втором месяце младенец замирает и сосредоточивается на лице человека, наклонившегося над ним, улыбается, вскидывает ручки, перебирает ножками, появляются голосовые реакции. Эта реакция получила название «комплекс оживления». Реакция ребенка на взрослого указывает на возникшую у него потребность в общении, попытку установить со взрослым контакт. Появление комплекса оживления означает переход ребенка к следующему этапу развития — младенчеству (до конца первого года).

В три месяца малыш уже выделяет близкого ему человека, а в шесть месяцев отличает своих от чужих. Далее общение ребенка и взрослого начинает все чаще осуществляться в процессе совместных действий. Взрослый показывает ему способы действия с предметами, помогает в их выполнении. В связи с этим меняется и характер эмоционального общения. Под влиянием общения повышается общий жизненный тонус малыша, усиливается его активность, что в значительной степени создает условия для речевого, двигательного и сенсорного развития.

После шести месяцев ребенок уже способен устанавливать связь между словом, обозначающим предмет, и самим предметом. У него формируется ориентировочная реакция на называемые ему предметы. В словаре малыша появляются первые слова. В перестройке и совершенствовании двигательной сферы особое место занимает развитие движений рук. Вначале ребенок тянется к предмету, не умея удержать его, затем приобретает ряд навыков хватания, а к пяти месяцам — элементы захватывания предметов.

Во втором полугодии у него начинают формироваться целенаправленные действия с предметами. С седьмого по десятый месяц он активно манипулирует с одним предметом, а с одиннадцатого месяца — двумя. Манипулирование с предметами дает возможность малышу знакомиться со всеми их свойствами и помогает устанавливать устойчивость этих свойств, а также планировать свои действия.

По мнению К.Н. Поливановой в своем развитии в период первого года ребенок проходит несколько этапов:

1. у ребенка появляются устойчиво привлекательные предметы и ситуации;

2. новый способ передвижения на короткое время попадает в центр внимания ребенка, становится особым опосредствующим предметом потребности;

3. запрет (или отсрочка) удовлетворения желания приводит к гипобулической реакции (в поведении) и к появлению стремления (как характеристике психической жизни);

4. слово означает удерживаемый аффект.

Нормальное разрешение кризиса первого года жизни приводит к расчленению предметной и социальной среды к субъективации желания, т.е. для нас — к появлению желания, стремления для самого ребенка; к разрушению исходной общности со взрослым, становлению некоей первой формы «Я» (Я-желающий) как основы для развития предметной манипуляции, в результате которой в дальнейшем возникнет Я-действующий.

Большим достижением в развитии ребенка второго года жизни является ходьба. Это делает его более самостоятельным и создает условия дальнейшего освоения пространства. К концу второго года жизни у детей улучшается координация движений, они осваивают все более сложные комплексы действий. Ребенок этого возраста умеет умываться, влезать на стул, чтобы достать игрушку, любит лазить, прыгать, преодолевать препятствия. Он хорошо чувствует ритм движений. Общение малышей со взрослыми в раннем возрасте - непереносимое условие развития предметной деятельности, ведущей деятельности детей этого возраста.

Существенное значение в развитии ребенка данного возраста имеет знакомство с разнообразными предметами и овладение специфическими способами их использования. Жесткая закрепленность действий за предметами-орудиями, способы действия с ними устанавливаются малышом под воздействием взрослого и переносятся на другие предметы.

Ребенок второго года жизни активно усваивает действия с такими предметами-орудиями, как чашка, ложка, совочек и т.д. На первом этапе овладения орудийным действием он использует орудия как продолжение руки, и поэтому это действие было названо ручным (например, малыш использует лопатку, чтобы достать шарик, закатившийся под шкаф). На следующем этапе ребенок учится соотносить орудия с тем предметом, на которое направлено действие (лопаткой набирают песочек, снег, землю, ведром — воду). Таким образом, он приспосабливается к свойствам орудия. Овладение предметами-орудиями приводит к усвоению малышом общественного способа употребления вещей и оказывает решающее влияние на развитие начальных форм мышления.

2.2. Развитие психологических процессов в раннем возрасте.

Развитие мышления ребенка в раннем возрасте происходит в процессе его предметной деятельности и носит наглядно-действенный характер. Он учится выделять предмет как объект деятельности, перемещать его в пространстве,

действовать несколькими предметами по отношению друг к другу. Все это создает условия для знакомства со скрытыми свойствами предметной деятельности и позволяет действовать с предметами не только непосредственно, но и с помощью других предметов или действий (например, стучать, вращать).

Практическая предметная деятельность детей – важный этап перехода от практического опосредования к умственному, она создает условия для последующего развития понятийного, речевого мышления. В процессе выполнения действий с предметами и обозначения действий словами формируются мыслительные процессы ребенка. Наибольшее значение среди них в раннем возрасте имеет обобщение. Совершенствование предметной деятельности способствует **интенсивному развитию речи ребенка**.

Вопросы и задания для самоконтроля.

1. Какие основные рефлексы появляются в первые дни жизни младенца?
2. Раскройте хронологию развития анализаторов ребенка.
3. Какие основные этапы по К.Н. Поливановой проходит ребенок в течение первого года жизни.
4. В чем заключаются особенности «кризиса первого года»?
5. Объясните взаимосвязь активности ребенка и развития его мышления.

Тема 3. Онтогенез речи.

3.1. Язык животных в природе.

Человеческий язык – лишь малая часть коммуникативных средств (чирикание, фырканье, шипение, рычание). У животных есть очень сложные системы сигнализации. Посредством сигналов различных модальностей – звуков, движений, поз, запахов, окраски – животные передают друг другу информацию о биологически значимых событиях, сигналы тревоги, угрозы, ухаживания, собственного состояния и т.д. Важнейшее отличие языка животных от человека – отсутствие семантической функции. Его предметы не обозначают внешних предметов самих по себе, их абстрактные свойства и отношения всегда связаны с конкретными предметами и целями. Кроме того в языке животных нет отрицания, который играет важную роль в жизни людей. Животные не могут указывать на конкретное время, у них нет сослагательного наклонения. За каждым сигналом закреплено определенное значение.

Еще одно важное отличие языка животных от языка человека – генетическая фиксированность, в результате которой язык животных

становится закрытой системой символов с ограниченным набором сигналов. Язык человека – открытая система, она не фиксирована генетически и непрерывно развивается и изменяется.

3.2. Критический период для усвоения речи.

Освоения языка ребенком происходит спонтанно, без видимых усилий с его стороны. Эти особенности становления речи и языка связаны с процессами физиологического созревания ЦНС и ее определенной пластичностью в этот период. Нормальное формирование систем связано с их стимуляцией, если стимуляция недостаточна или несвоевременна, то возможна задержка в усвоении.

Возрастной период, на протяжении которого речь осваивается «без усилий», называю «критическим периодом», поскольку за пределами ребенок становится неспособным к обучению. Рождение и 3-11 лет и от 2-х лет до периода полового созревания.

Вероятность акцента при усвоении 2-го языка возрастает до 12-13 лет, до 12 лет также укладывается динамика основных показателей становления речи и языка – устраняются особенности индивидуальной артикуляции, усваивается правильное употребление антонимов, понимание двусмысленных и многозначных слов, наблюдаются отклонения в речевом развитии (заикание).

Чаще всего дети, возвращенные в общество позже 6-7 лет, не способны полностью развить речь.

3.3. Физиологические центры речи

Речь присуща исключительно человеку не только вследствие наличия у него интеллекта, но и потому, что в мозгу у него находятся два центра речи - **зоны Брока и Вернике.**

Французский исследователь П. Брока (Вгоса) в 1861 г. открыл в мозгу человека центр речи (позднее названный центром Брока). Этот центр находится в задней части лобной доли левого полушария (у левшей — в правом). Люди, у которых поражён центр Брока, понимают речь, но с большим трудом могут организовывать слова во фразы.

Второй центр речи находится в височной доле левого полушария. Он был открыт немецким учёным К. Вернике (Wernicke) в 1874 г. У больных с поражением центра Вернике в значительной мере сохранена собственная речь, но существенно затруднено восприятие чужой речи.

Оба речевых центра демонстрируют чёткую локализацию речевых механизмов. Порождение и восприятие речи разведены как два разных механизма, хотя в норме они взаимосвязаны. Оба речевых центра соседствуют с более общими зонами деятельности: двигательным центром (для центра Брока) и слуховым (для центра Вернике).

3.4. Доречевой этап освоение речи ребенком.

Ребенок начинает освоение языка с освоения звуковой форме. У всех нормально развивающихся детей существует определенная последовательность в усвоение звуковой формы языка и в развитии предречевых реакций: гуление, свирель, лепет, модулированный лепет.

Осваивая язык, ребенок осваивает сразу фонемы. Р – может быть разной. Фонетический слух формируется с раннего возраста. Сначала ребенок учится отделять звуки окружающего мира от звуков обращенной к нему речи. Ребенок создает собственную звуковую систему.

Принято считать, что звуковая и графическая форма не связаны между собой. Ребенок, развиваясь и ориентируясь в окружающем мире, пытается найти отражение свойств предмета. Поэтому в речи ребенка такое количество звукоподражательных слов: тик-так, би-бика, ту-ту.

В возрасте 1,5 лет запас слов от 3 до 50 слов; к двум годам – 300 слов (имена существительные – 63%; глаголы – 23%; другие части речи – 14%, союзов практически нет). Словарь расширяется очень быстро. Первые слова – это те, на которые ребенок может воздействовать, потрогать, а не просто увидеть. В 2 года наступает возраст. Что это? Возраст почемучек. К 6 годам – около 10000 слов.

Таблица 2.

Характеристика доречевых этапов освоения речи.

Возраст детей, месяцы	Название этапа	Голосовые реакции	Физическое развитие
0-1,5	крик	Крик	Плачет, улыбается
1,5	Гуление	А-аа, у-уу	Поддерживает головку, лежа на животе
2-3	Гуление	Г-у, ш-т, бу-у	Играет с погремушкой
4	Свирель	Аль-ле-е-лы	Сидит
7-8,5	Лепет	Ба-ба, да, да	Стоит при помощи взрослого
8,5-9,5	Модулированный лепет	Мама, папа, дада	Удерживает предметы большим и указательным пальцем

9,5 м. – 1,5 г.	Слова: мама, папа, тетя, ам-ам. Звукоподражательные слова: тик-так, му-му	Начинает ходить
1,6 -1,8 г.	Двусловные фразы: мама, дай. Повелительное наклонение	Ходит
1,8 -1,9 г.	Формы множественного числа	Спускается по ступеням лестницы

3.5. Ошибки в речи детей.

В детской речи существуют типичные ошибки, которые есть у всех нормально развивающихся детей.

В отношении глаголов самая частая ошибка – это распространение глагольных форм одной, более легкой формы для ребенка.

Например: вставаю вместо встаю; лизаю вместо лижу; поспу вместо посплю.

Ребенок может долгое время говорить правильно, а потом вдруг снова неправильно, но по распространенной форме. Это называется **сверхгенерализацией**. Одна деньга, пени вместо пни.

Выделяют следующие типичные ошибки:

1. употребление прошедшего времени глаголов только в женском роде. Это касается и мальчиков, т.к. он слышал эту форму от мам. Например: я попила, я пошла.

2. изменение слов существительных по падежам возьмем все стулы и сделаем поезд.

3. образование творительного падежа путем присоединения окончания – ом независимо от рода существительного. Например: иголкой, кошком, ложком

4. образование сравнительной степени прилагательных от имен существительных по примеру общепринятых форм. Например: хорошее, плохое, выше, короче.

Ошибки нужно обязательно поправлять, иначе дети будут долго говорить неправильно. Также дети могут говорить неправильно умышленно, если это веселит взрослых.

3.6. Нарушения речи

Среди расстройств речи выделяются **нарушения речи** (связаны с серьёзными органическими поражениями) и **дефекты речи** (связаны с недоразвитием психических функций). Анализ нарушений речи в настоящее время относится не столько к психолингвистике, сколько к нейролингвистике как разделу психологии, посвященному изучению мозговых механизмов

речевой деятельности в норме и при локальных поражениях мозга. И, тем не менее, мы рассмотрим здесь некоторые вопросы, поскольку они дают более полное понимание механизмов речевой деятельности в норме.

При локальных поражениях коры левого полушария мозга (у правшей) и при некоторых психических заболеваниях может возникать такое **нарушение речи**, как **афазия**. Афазия, в отличие от речевых дефектов, представляет собой расстройство управления речевым процессом, это системное нарушение речи, являющееся нарушением уже сформировавшейся речи. Такие нарушения могут затрагивать фонематическую, морфологическую и синтаксическую структуры активной и пассивной речи.

Среди нарушений письменной речи отмечают дислексию и дисграфию.

Дислексия, или алексия – нарушение процесса чтения или овладения им. Возникает в результате поражения различных отделов коры левого полушария (у правшей). Различают несколько форм алексии. При **оптической** алексии не определяются либо буквы (литеральная оптическая алексия), либо целые слова (вербальная оптическая алексия). При **односторонней оптической** алексии игнорируется половина текста (чаще левая). При **слуховой** алексии как одном из проявлений сенсорной афазии возможны нарушения фонематического слуха и звукобуквенного анализа слав (у правшей). При нарушении регуляции психических процессов возникает особая форма алексии, которая проявляется в нарушениях целенаправленного характера чтения и отключении внимания.

Таким образом, одним из факторов риска в возникновении дислексии может быть задержка формирования полушарной асимметрии или отклонение от распространенного типа доминантности полушарий по речи.

В связи с этим у левшей и амбидекстров специфические нарушения чтения встречаются в 3-5 раз чаще, чем у правшей.

Н.Н.Брагина, Т.А.Доброхотова пишут о том, что для левшей характерна скрытая готовность к зеркальному чтению, т.е. чтению слогов, слов и фраз в обратной последовательности - справа налево.

Л.В.Соколовой было выявлено, что если значительная роль в реализации когнитивной деятельности принадлежит правому полушарию, то формирование навыка чтения задерживается на начальном этапе, когда на основе зрительного гнозиса вначале производится анализ перцептивных свойств текста, а лишь затем осуществляется его семантическая обработка.

Дисграфия, или аграфия (от греч. *a* — отрицательная частица и *grapho* — пишу) как нейропсихологическое нарушение характеризуется потерей способности к письму при достаточной сохранности интеллекта и сформированных навыках письма. Может проявляться в полной утрате способности к письму, в грубом искажении написания слов, пропусках, неспособности соединять буквы и слоги.

3.7. Дефекты речи

К расстройствам речи относят также **дефекты** речи (от лат. *de-fectus* — отпадение, убывание, недостаток). **Группа 1.** Часть из них связана с голосοοбразοванием.

Алалия — нейрοпсихοлогический симптом, который характеризуется отсутствием или недοразвитием речи у детей при нормальном слухе и достатοчном уровне интеллекта. Вызвана повреждениями речевых зон коры головного мозга во время родов, заболеваниями или травмами мозга в ранний (доречевой) период жизни. Алалия может быть также связана с олигофренией (οрганическими нарушениями). Различают **моторную** алалию, когда ребенок вообще не может говорить, хотя понимает обращенную к нему речь, и **сенсорную** алалию, когда он не понимает обращенную к нему речь, хотя и обладает определēнной речевой активностью.

Дисфония, или афония — отсутствие фонации из-за нарушений голосοвого аппарата. При дисфонии отсутствует звучный голос, но сохраняется шепοтная речь. Дисфония возникает в силу органических или функциональных нарушений в гортани (голосοвых связках, гортанных мышцах). Наблюдается, в частности, при перенапряжении голосοвых связок у преподавателей, а также при внезапных сильных волнениях и при истерии. **Ринолалия** (гнусавость) — нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатοмо-физиοлогическими дефектами речевого аппарата, при ринолалии человек говорит как бы «в нос».

Ко второй группе дефектов речи относятся нарушения темпоритмической организации высказываний.

Заикание (или логоневроз) — нарушение темпоритмической организации устной речи. Речь заикающегося человека становится прерывистой, происходит непроизвольное членение слова на слоги или звуки, возникает судорогоподобное напряжение мышц лица и речевого аппарата. Это, естественно, приводит к затруднению коммуникаций с другими людьми. Заикание проявляется в двух формах — заикание развития и реактивное заикание.

К изменениям несудорожного характера относятся брадилалия и тахилалия. **Брадилалия** — патοлогическое замедление темпа речи, проявляется в замедленной реализации артикуляционной речевой программы и имеет в своей основе усиление тормοзного процесса. **Тахилалия** — патοлогическое ускорение темпа речи, проявляется в ускоренной ритмизации артикуляционной речевой программы и связана с преобладанием у человека процесса возбуждения.

К нарушениям звукопроизносительной организации относятся **дизартрия** — расстройство артикуляции, нечленοраздельная речь и **дислалия** (косноязычие) — нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Чаще всего встречаются дефекты в произношении звуков [р] и [р']. Несколько реже затруднено произнесение звуков [с], [з], [ц] (свистящих), [ш], [ж], [ч], [щ] (шипящих).

К нарушениям слуха относится **тугоухость**. Даже небольшое ухудшение слуха приводит к задержке речи. Если же ребёнок страдает значительной потерей слуха, его речь совсем не будет развиваться.

Исследованием дефектов речи и разработкой методов их предупреждения и преодоления занимается логопедия (от греч. *logos* — слово и *paideia* — воспитание) — отрасль специальной педагогики, которая, однако, использует данные, полученные в нейролингвистике и психоллингвистике. Родителям ребенка необходимо обращаться к специалисту при первых признаках нарушения онтогенеза речи.

Вопросы и задания для самоконтроля.

1. В чем заключается различие в речи животных и людей.
2. Перечислите наиболее распространенные ошибки в становлении детской речи.
3. Перечислите основные особенности «детской речи».
4. Насколько речевое развитие ребенка находится в зависимости от общего развития.
5. В чем отличие дефектов речи от нарушений речи.

Тема 4. Дошкольный возраст.

Дошкольное детство — большой отрезок жизни ребенка. Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще недоступно. Кроме того, не менее сильно он стремится и к самостоятельности. Из этого противоречия рождается ролевая игра - самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.

4.1. Игра как ведущая деятельность.

В дошкольном возрасте происходит становление скелета, увеличение массы мышц, развитие органов дыхания и кровообращения. Увеличивается вес головного мозга. Усиливается регулирующая роль коры больших полушарий. Возрастает скорость образования условных рефлексов, интенсивно развивается вторая сигнальная система.

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка со взрослым распадается. Отделение от взрослого создает новую социальную ситуацию, в которой ребенок стремится к самостоятельности. Тенденция естественна и постоянна. Так как ребенок уже открыл, что существуют взрослые, то перед ним возникает сложный мир взрослых людей. До этого времени ребенок привык жить вместе со взрослыми. Эта тенденция сохраняется, но должна быть другая совместная жизнь — жизнь ребенка в жизни взрослых. Ребенок

уже самостоятельно выполняет указания взрослых. Возрастает осознание собственного «я» и своих поступков. Но ребенок не может еще принять участие в той жизни, которую ведут взрослые, и тенденция превращается в идеальную форму совместной со взрослыми жизни. Такой формой идеальной совместной жизни становится для ребенка игра.

Единица игры включает следующие компоненты:

- 1) роль взрослого человека, которую ребенок берет на себя;
- 2) мнимая ситуация, создаваемая для воплощения ребенком своей роли в жизнь; содержание этой ситуации составляет замещение предметов (игрушки);
- 3) игровые действия; так как ребенок имеет дело не с теми предметами, которые использует взрослый, то с ними нельзя работать так, как работает взрослый.

Таким образом, игра чувствительна к сфере человеческих отношений и общественных функций. В игре воссоздается общий смысл человеческого труда, норм и способов взаимоотношения людей. В ней в идеальной форме воспроизводится смысл человеческой деятельности и система тех отношений, в которые вступают взрослые люди в их реальной жизни. Игра имеет громадное значение для развития личности ребенка.

Развитие игры на протяжении дошкольного возраста идет по нескольким линиям.

1. Сюжеты игр бесконечно многообразны, и у разных народов преимущество отдается своим сюжетам. Однако можно выявить общую линию из развития: от игр с бытовыми сюжетами к играм с «производственными» сюжетами (труд, обслуживание), а далее — с общественно-политическими сюжетами. Это дает детям возможность воспроизводить самые различные свойства человеческой деятельности и, кроме того, позволяет вовлекать в игру любое количество детей, т. е. воспроизводить более широкую систему отношений. Через игру ребенок может, однако, воспринять любую мораль — и хорошую, и плохую, ибо он играет в реальную жизнь.

2. Отношение между воображаемой ситуацией и правилом. Вначале правило игры скрыто за ролью. Л. С. Выготский полагал, что все игры с правилами возникли из игр в мнимой ситуации. Когда воображаемая ситуация свертывается, то правило разворачивается.

3. Изменяется характер переноса значений с одного предмета на другой. Сначала требуется какое-то внешнее сходство игрушки с реальным предметом. Позднее сходство постепенно теряет свою важность.

4. Сами действия ребенка становятся все более и более сокращенными, превращаясь в символические.

К. Оталора выявила наиболее характерные виды игр:

1. игра-развлечение — ее цель развеселить участников (например, догнать друг друга и пощекотать);

2. игра-упражнение — отсутствует сюжет, преобладают физические действия, которые несколько раз повторяются (ползать по бревну, бороться друг с другом и т. п.)

3. сюжетная игра есть воображаемая ситуация и игровые действия;

4. процессуально-подражательная игра — воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в реальной жизни;

5. традиционная игра — та, которая передается из поколения в поколение, имеет правила.

Детская игра имеет историческую и социальную природу, а не биологическую. В разных культурах и обществах детские игры меняют свое содержание и формы.

В игре существуют два плана отношений детей: 1) игровые (отношения детей друг к другу как к ролям); 2) реальные (отношения детей между собой). На первых этапах ведущими выступают реальные отношения — они сохраняются и в распределении ролей в игре. По мере развития игр реальные отношения начинают подчиняться игровым.

Игра развивается не столько вокруг мотивационной и смысловой деятельности людей. Этому содействует сведение до минимума операциональной и увеличение символической стороны деятельности в игре. Значение символики заключается не только в том, что она создает для ребенка поле значений, но и позволяет ему воспроизводить в игре систему отношений взрослых, систему моральных отношений, абстрагируясь от вещной и операциональной сторон.

Перенос значений в игре — путь к символическому мышлению. Подчинение правилам в игре — школа произвольного поведения. Но эти два аспекта психики могут развиваться у ребенка не только в игре, а, например, и в процессе рисования, конструирования и т. д.

4.2. Развитие психических функций.

Речь. В дошкольном детстве в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью. К 7 годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму. Как считают психологи, язык для ребенка становится действительно родным.

Развивается *звуковая сторона* речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. Но у них еще сохраняются и предшествующие способы восприятия звуков, благодаря чему они узнают неправильно произнесенные детские слова. Позже формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков, ребенок перестает узнавать неверно сказанные слова, он и слышит, и говорит правильно. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития.

Интенсивно растет *словарный состав* речи. Как и на предыдущем возрастном этапе, здесь велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас оказывается больше, у других — меньше, что зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ними общаются близкие взрослые. Развивается *грамматический строй* речи. Детями усваиваются тонкие закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы). Ребенок 3 – 5 лет не просто активно овладевает речью — он творчески осваивает языковую действительность. Он верно улавливает значения «взрослых» слов, хотя и применяет их иногда своеобразно, чувствует связь между изменением слова, отдельных его частей и изменением его смысла. Слова, создаваемые самим ребенком по законам грамматики родного языка, всегда узнаваемы, иногда очень удачны и непременно — оригинальны. Эту детскую способность к самостоятельному словообразованию часто называют *словотворчеством*.

Память. Дошкольное детство — возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Как указывал Л.С. Выготский, память становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. Ни до, ни после этого периода ребенок не запоминает с такой легкостью самый разнообразный материал. Однако память дошкольника имеет ряд специфических особенностей.

У младших дошкольников память *непроизвольна*. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Ребенок быстро запоминает стихотворения, особенно совершенные по форме: в них важны звучность, ритмичность и смежные рифмы. Запоминаются сказки, рассказы, диалоги из фильмов, когда ребенок сопереживает их героям. На протяжении дошкольного возраста повышается эффективность непроизвольного запоминания, причем чем более осмысленный материал запоминает ребенок, тем запоминание лучше. В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться *произвольная* память. Сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время занятий — подготовки детей к школьному обучению. В дошкольном возрасте память включается в процесс формирования *личности*. Третий и четвертый годы жизни становятся годами первых детских воспоминаний.

Восприятие в дошкольном возрасте благодаря появлению опоры на прошлый опыт становится многоплановым. Помимо чисто перцептивной составляющей (целостного образа, определяемого суммой сенсорных воздействий) оно включает самые разнообразные связи воспринимаемого объекта с окружающими предметами и явлениями, с которыми ребенок знаком по своему предшествующему опыту. Постепенно начинает развиваться *апперцепция* — влияние на восприятие собственного опыта. С возрастом роль апперцепции постоянно повышается. В зрелости разные люди в зависимости от

своего жизненного опыта и связанных с ним личностных особенностей нередко совершенно по-разному воспринимают одни и те же вещи и явления.

В связи с появлением и развитием в дошкольном возрасте апперцепции восприятие становится *осмысленным*, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются *произвольные действия* — наблюдение, рассматривание, поиск. У дошкольников восприятие и мышление настолько тесно связаны, что говорят о *наглядно-образном мышлении*, наиболее характерном для этого возраста.

Мышление. Основная линия развития мышления — переход *от наглядно-действенного к наглядно-образному* и в конце периода — *к словесному* мышлению. Основным видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное, что соответствует репрезентативному интеллекту (мышлению в представлениях) в терминологии Жана Пиаже.

В дошкольном возрасте в связи с интенсивным развитием речи осваиваются понятия. Хотя они остаются на житейском уровне, содержание понятия начинает все больше соответствовать тому, что в это понятие вкладывает большинство взрослых. Так, например, 5-летний ребенок уже приобретает такое отвлеченное понятие, как «живое существо»..

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития интеллекта, несмотря на то что дети часто производят неправомерные обобщения, недостаточно учитывая особенности предметов и явлений, ориентируясь на яркие внешние признаки (маленький предмет - значит, легкий; большой — значит, тяжелый, если тяжелый, то в воде утонет и т.д.).

4.3. Развитие эмоций, мотивов и самосознания.

Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам. Этот новый относительно стабильный эмоциональный фон определяет динамика представлений ребенка. Динамика образных представлений — более свободная и мягкая по сравнению с аффективно окрашенными процессами восприятия в раннем детстве. Раньше течение эмоциональной жизни ребенка обуславливали особенности той конкретной ситуации, в которую он был включен. Эмоциональные процессы становятся более уравновешенными. Но из этого совсем не следует снижение насыщенности, интенсивности эмоциональной жизни ребенка. День дошкольника настолько насыщен эмоциями, что к вечеру он может, утомившись, дойти до полного изнеможения.

В дошкольном возрасте желания, побуждения ребенка соединяются с его представлениями, и благодаря этому побуждения перестраиваются. Происходит переход от желаний (мотивов), направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с представляемыми предметами, находящимися в «идеальном» плане. Действия ребенка уже не связаны прямо с привлекательным предметом, а строятся на основе представлений о предмете, о

желательном результате, о возможности его достичь в ближайшем будущем. Эмоции, связанные с представлением, позволяют предвосхищать результаты действий ребенка, удовлетворение его желаний.

В дошкольном возрасте происходит смещение аффекта с конца к началу деятельности. Аффект (эмоциональный образ) становится первым звеном в структуре поведения. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности лежит в основе *эмоциональной регуляции действий* ребенка.

Мотивы. Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается *соподчинение мотивов*. Оно появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается. Именно с этими изменениями в мотивационной сфере ребенка связывают начало становления его личности.

Все желания ребенка раннего возраста были одинаково сильны и напряжены. Каждое из них, становясь мотивом, побуждающим и направляющим поведение, определяло цепь разворачивающихся немедленно действий. Если разные желания возникали одновременно, ребенок оказывался в почти неразрешимой для него ситуации выбора.

Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль «ограничителей». Интересно, что наиболее сильный мотив для дошкольника — поощрение, получение награды. Более слабый — наказание (в общении с детьми это в первую очередь исключение из игры), еще слабее — собственное обещание ребенка.

Жизнь дошкольника гораздо более разнообразна, чем жизнь в раннем возрасте. Ребенок включается в новые системы отношений, новые виды деятельности. Появляются соответственно и *новые мотивы*. Это мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием — мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваивающимися в это время моральными нормами, и некоторые другие. Для развития различных неигровых видов деятельности, значение которых возрастет на следующем возрастном этапе, особенно важны интерес к содержанию деятельности и мотивация достижения.

В этот период начинает складываться *индивидуальная мотивационная система* ребенка. Разнообразные мотивы, присущие ему, приобретают относительную устойчивость. Среди этих относительно устойчивых мотивов, обладающих разной силой и значимостью для ребенка, выделяются *доминирующие* мотивы — преобладающие в формирующейся мотивационной иерархии. Долго наблюдая за поведением старшего дошкольника, можно определить, какие мотивы для него наиболее характерны.

Дошкольник начинает усваивать *этические нормы*, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания.

Постепенно эмоциональное отношение и этическая оценка начинают дифференцироваться. В среднем дошкольном возрасте ребенок оценивает действия героя независимо от того, как он к нему относится, и может обосновать свою оценку. Усвоение норм морали, так же как эмоциональная регуляция действий, способствует развитию произвольного поведения дошкольника.

Самосознание. В раннем возрасте можно было наблюдать всего лишь истоки самосознания ребенка. Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства.

Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем — собственные действия, моральные качества и умения.

В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнений и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе. В то же время более дифференцированные представления о себе могут быть более или менее верными. Адекватный образ «Я» формируется у ребенка при гармоничном сочетании знаний, почерпнутых им из собственного опыта (что я могу сделать, как я поступил) и из общения со взрослыми и сверстниками.

Таким образом, дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представления о себе окажутся искаженными.

Еще одна линия развития самосознания — *осознание своих переживаний*. Не только в раннем возрасте, но и в первой половине дошкольного детства ребенок, имея разнообразные переживания, не осознает их. Его эмоции и чувства можно было бы передать так: «мне радостно», «мне взгрустнулось». В конце дошкольного возраста он ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами: «я рад», «я огорчен», «я сердит».

Для этого периода характерна половая идентификация: ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения. Большинство мальчиков стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от боли или обиды; многие девочки — аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении. К концу дошкольного возраста мальчики и девочки играют не во все игры вместе, у них появляются специфические игры — только для мальчиков и только для девочек.

Таким образом, можно сделать выводы, что дошкольное детство — период познания мира человеческих отношений. Ребенок моделирует их в сюжетно-ролевой игре, которая становится для него ведущей деятельностью. Играя, он учится общаться со сверстниками. Это период первоначального становления личности. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы, наконец, появление первых существенных связей с миром и основ будущей структуры жизненного мира — вот главные особенности личностного развития дошкольника.

Вопросы для самоконтроля.

1. Охарактеризуйте специфику игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте.
2. Выделите особенности развития психических процессов в дошкольном возрасте.
3. Какие мотивы являются преобладающими в дошкольном возрасте?
4. В чем заключаются особенности формирования самосознания?

Тема 5. Шестилетние дети. Готовность к школе.

5.1. Проблема обучения детей с 6 лет

Все психологи, работающие с 6-летними детьми, приходят к одному и тому же выводу: 6-летний первоклассник по уровню своего психического развития остается дошкольником. Он сохраняет особенности мышления, присущие дошкольному возрасту, у него преобладает произвольная память (так что запоминается главным образом то, что интересно, а не то, что нужно запомнить); специфика внимания такова, что ребенок способен продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10—15 минут.

Особенности личности 6-летних детей создают дополнительные трудности в процессе обучения. Познавательные мотивы, адекватные задачам обучения, еще неустойчивы и ситуативны, поэтому во время занятий у большинства детей они появляются и поддерживаются только благодаря усилиям учителя. Завышенная самооценка, характерная также для большинства детей, приводит к тому, что им трудно понять критерии педагогической оценки. Неустойчивость поведения, зависящего от эмоционального состояния ребенка, осложняет как отношения с педагогом, так и коллективную работу детей на уроке.

Обучение детей 6 лет должно строиться с учетом специфики их развития. В мировой педагогической практике накоплен большой опыт обучения с 6 лет и даже с более раннего возраста. Психологи и педагоги приводят много доводов «за» и «против» школьного обучения с 6 лет. Наиболее серьезные возражения против школьного обучения в этом возрасте приводил в свое время

Д.Б. Эльконин. Он писал, что переход на следующий, более высокий этап развития детей определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Сокращение дошкольного детства на один год может нарушить сложившийся процесс развития детей и не принести пользы. В 6 лет еще существуют значительные трудности с произвольным поведением: в дошкольном возрасте произвольность только начинает формироваться. Кроме того, у 6-летних детей недостаточно сформирован механизм регуляции деятельности, опирающийся на социальные нормы и правила. Их активность, творческая инициатива не могут проявляться в условиях жестких требований, строго регламентированного общения. Авторитарный стиль общения с 6-летними детьми не просто нежелателен — он недопустим.

Что же происходит с ребенком, если он все-таки попадает в формализованную систему школьного обучения, в которой недостаточно учитываются его возрастные особенности? Как показали проводившиеся в школах комплексные исследования, в неблагоприятных условиях часто ухудшается состояние здоровья детей: может снижаться вес, уменьшаться количество гемоглобина в крови, снижается острота зрения, появляются головные боли. В связи с ухудшением общего самочувствия ребенок начинает часто болеть, понижается его и так невысокая работоспособность, что отрицательно сказывается на учении. В отдельных случаях возникают неврозы, школьная дезадаптация.

Помимо тех общих проблем обучения 6-летних детей, которые здесь были перечислены, встает еще одна, связанная с индивидуальными различиями. Исходя из определенных теоретических знаний, практический психолог может приветствовать обучение с 6 лет или возражать против него. Но когда в школу приводят конкретного ребенка, он подходит к этому вопросу индивидуально. Решить, следует 6-летнему ребенку поступать в школу или лучше подождать год — значит определить, насколько он психологически готов к школьному обучению.

5. 2. Психологическая готовность к школе и ее диагностика

Когда дети поступают в школу, они обязательно проходят собеседование, иногда — тестирование. Если в школе конкурс и есть возможность отбора, система заданий усложняется. Но в любом случае ребенок имеет дело с педагогами: они проверяют знания, умения и навыки, в том числе умения читать и считать. Задача психолога совсем иная — он выявляет психологическую готовность к школьному обучению.

Психологическая готовность к школе — сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Обычно выделяют два аспекта психологической готовности — личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе.

Личностная готовность к школьному обучению. Не только педагогам известно, как трудно научить чему-то ребенка, если он сам этого не хочет. Чтобы ребенок успешно учился, он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. В результате у ребенка формируется *внутренняя позиция школьника*. Первоначально детей привлекают внешние атрибуты школьной жизни — разноцветные портфели, красивые пеналы, ручки и т.п. Возникает потребность в новых впечатлениях, новой обстановке, желание приобрести новых друзей. И лишь затем появляется желание учиться, узнавать что-то новое, получать за свою «работу» отметки (разумеется, самые лучшие) и просто похвалу от всех окружающих.

Стремление ребенка к новому социальному положению — это предпосылка и основа становления многих психологических особенностей в младшем школьном возрасте. В частности, из него вырастет ответственное отношение к школьным обязанностям: ребенок будет выполнять не только интересные для него задания, но и любую учебную работу, которую он должен выполнить.

Кроме отношения к учению в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно *отношение к учителю*, сверстникам и самому себе. В конце дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как *внеситуативно-личностное общение* (по М.И. Лисиной).

Классно-урочная система обучения предполагает не только особые отношения ребенка с учителем, но и специфические *отношения с другими детьми*. Учебная деятельность по сути своей — деятельность коллективная. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, уметь успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения.

Для 6-летних детей с высоким уровнем психического развития наиболее характерно *кооперативно-соревновательное* общение со сверстниками. Они следуют общей игровой цели, но видят друг в друге соперников, противников. Они планируют свои действия, предвосхищая результат, и следят за действиями партнера.

Личностная готовность к школе включает также определенное *отношение к себе*. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания. Самооценка школьника не должна быть завышенной и недифференцированной. Если ребенок заявляет, что он «хороший», его рисунок «самый хороший» и поделка «лучше всех» (что типично для дошкольника), нельзя говорить о личностной готовности к обучению.

Определяя личностную готовность ребенка к школе, помимо особенностей развития мотивационной сферы необходимо выявить и специфику развития *сферы произвольности*. Произвольность поведения ребенка проявляется при выполнении требований, конкретных правил,

задаваемых учителем, при работе по образцу. Поэтому особенности произвольного поведения прослеживаются не только при наблюдении за ребенком на индивидуальных и групповых занятиях, но и с помощью специальных методик.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов – способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы. У ребенка должны быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность. Перечислим некоторые, наиболее распространенные диагностические методики, позволяющие выявить разные стороны интеллектуальной готовности к школе.

При отборе детей в школы, учебные программы которых значительно усложнены и к интеллекту поступающих предъявляются повышенные требования (гимназии, лицеи, некоторые спецшколы), используются более трудные методики. Сложные мыслительные процессы анализа и синтеза изучаются при определении детьми понятий, интерпретации пословиц и т.п. Преобладающая *интеллектуальная неготовность* к обучению непосредственно приводит к неуспешности учебных действий, невозможности понять и выполнить все требования учителя и, следовательно, к низким оценкам. Это, в свою очередь, сказывается на мотивации: то, что хронически не получается, ребенок делать не хочет. При интеллектуальной неготовности возможны разные варианты развития детей. Своеобразным вариантом является так называемый *вербализм* (от слова «вербальный» – словесный).

Вербализм связан с высоким уровнем речевого развития, хорошим развитием памяти на фоне недостаточного развития восприятия и мышления. Как правило, речь у таких детей развивается рано и интенсивно. Они владеют сложными грамматическими конструкциями, богатым словарным запасом, могут воспроизводить «взрослые» фразы и целые высказывания. Благодаря этому их часто считают вундеркиндами. В то же время, предпочитая чисто вербальное общение со взрослыми, дети недостаточно включаются в практическую деятельность, деловое сотрудничество с родителями и игры с другими детьми. Вербализм приводит к односторонности в развитии мышления, неумению работать по образцу, соотносить свои действия с заданными способами и некоторым другим особенностям, что не позволяет успешно учиться в школе. Коррекционная работа с этими детьми требует возврата к видам деятельности, характерным для дошкольного возраста, — игре, конструированию, рисованию и т.д., способствующим, прежде всего, развитию образного мышления.

Психологическая готовность к школе – целостное образование. Отставание в развитии одного компонента рано или поздно влечет за собой отставание или искажения в развитии других. Комплексная психологическая готовность к школьному обучению может быть достаточно высокой, но в силу

некоторых *личностных особенностей* дети испытывают значительные трудности в учении. Остановимся на трех вариантах развития 6-7-летних детей, описанных А.Л Венгером.

Тревожность, как известно, бывает ситуативной, но может стать и личностной особенностью. Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебной работой ребенка со стороны учителя и родителей – обилии замечаний, упреков, других отрицательных оценок. Допустим, ребенок заболел, отстал от одноклассников и ему трудно снова включиться в процесс обучения. Если переживаемые им временные трудности раздражают взрослых, возникает тревожность, страх сделать что-то плохо, неправильно. Тот же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится достаточно успешно, но родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереальные требования, а также при жестко регламентированном обучении 6-летних детей.

Решить эту проблему можно, изменив установки и оценки родителей и учителя. Близкие взрослые, концентрируя внимание на малейших достижениях ребенка, не порицая его за отдельные недочеты, снижают уровень его тревожности и этим способствуют успешному выполнению учебных заданий.

Второй вариант развития получил название «негативистическая демонстративность». *Демонстративность* – особенность личности, связанная с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Ребенок, обладающий этим свойством, ведет себя несколько нарочито, манерно. Его театрализованное поведение, утрированные эмоциональные реакции служат средством достижения главной цели – обратить на себя внимание, получить одобрение. Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема – постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка – недостаток похвалы.

Если первоклассник учится не блестяще и не вызывает восхищения своими школьными успехами, он начинает удовлетворять повышенную потребность во внимании другими способами. Его поведение приобретает негативную социальную окраску: театрально, аффективно нарушаются принятые в школе правила поведения, может проявляться агрессивность. Негативизм распространяется не только на нормы школьной дисциплины, но и на чисто учебные требования учителя. Не принимая учебные задачи, периодически «выпадая» из процесса обучения, ребенок не может овладеть необходимыми знаниями и способами действий, успешно учиться.

Дети с негативистической демонстративностью, нарушая правила поведения, добиваются необходимого им внимания. И пусть это отнюдь не доброжелательное внимание (раздражение, замечания, нотации и прочие отрицательные оценки), все равно оно служит подкреплением демонстративности. Ребенок, действуя по принципу «лучше пусть ругают, чем не замечают», извращенно реагирует на порицание и продолжает делать то, за что его наказывают.

«Уход от реальности» - еще один вариант неблагоприятного развития. Он наблюдается в тех случаях, когда у *детей демонстративность сочетается с тревожностью*. Эти дети тоже имеют сильную потребность во внимании к себе, но реализовать ее в резкой театрализованной форме не могут благодаря своей тревожности. Они малозаметны, опасаются вызвать неодобрение своим поведением, стремятся к выполнению требований взрослых. Неудовлетворенная потребность во внимании приводит к нарастанию тревожности и еще большей пассивности, незаметности, что затрудняет и так недостаточные контакты. Эти особенности, усиливающиеся со временем, обычно сочетаются с инфантильностью, отсутствием самоконтроля.

Таким образом, тщательный анализ дошкольного возраста позволяет выделить личностные и интеллектуальные особенности личности необходимые для успешного вхождения в важный этап социализации – школу.

Вопросы и задания для самоконтроля.

1. Охарактеризуйте проблемы обучения детей с 6-летнего возраста.
2. Раскройте особенности личностной готовности к школьному обучению.
3. В чем заключаются особенности интеллектуальной готовности к обучению в школе?
4. Проанализируйте особенности психологических проблем личности дошкольника.

Тема 6. Младший школьный возраст.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него - значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

6.1. Кризис 7 лет

Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, в 6 или 7 лет, он в какой-то момент своего развития проходит через кризис. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Как всякий кризис, кризис 7 лет не жестко связан с объективным изменением ситуации. Важно, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен, - будь то стабильные отношения или резко меняющиеся. Изменилось восприятие своего места в системе отношений – значит, меняется социальная ситуация развития и

ребенок оказывается на границе нового возрастного периода. Кризис 7 лет — это период рождения *социального «Я»* ребенка.

Изменение самосознания приводит к *переоценке ценностей*. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им проходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, — менее важным. Маленький школьник с увлечением играет, и играть еще будет долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной системе ребенка. В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте.

В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л.С. Выготский называет *обобщением переживаний*. Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса — чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Благодаря обобщению переживаний в 7 лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению *внутренней жизни* ребенка. Хотя внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т.д.

Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения. Появляется *смысловая ориентировочная основа поступка* — звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий.

Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Благодаря этому механизму *утрачивается детская непосредственность*, ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей обычно становятся кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние особенности так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям,

конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

6. 2. Учебная деятельность

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

Утрата интереса к игре и становление учебной мотивации связаны также с особенностями развития самой игровой деятельности.

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

Первый компонент — *мотивация*. Учебная деятельность полимотивирована — она побуждается и направляется разными учебными мотивами. Д.Б. Эльконин называет их учебно-познавательными мотивами. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности — как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

Второй компонент — *учебная задача*, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действий. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения, причем этот способ оказывается осознанным в разной мере у разных учеников, и они допускают ошибки, решая аналогичные задачи. Развивающее обучение предполагает совместное «открытие» и формулирование детьми и учителем общего способа решения целого класса задач. *Учебные операции* входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности.

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

Последний этап контроля — *оценка*. Ее можно считать пятым компонентом структуры учебной деятельности. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом также

недостаточно общей оценки – насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий – освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны.

Учитель, оценивая работу учеников, не ограничивается выставлением отметки. Для развития саморегуляции детей важна не отметка как таковая, а содержательная оценка – объяснение, почему поставлена эта отметка, какие плюсы и минусы имеет ответ или письменная работа. Содержательно оценивая учебную деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры – критерии оценки, которые должны быть усвоены детьми. Учебная деятельность, имея сложную структуру, проходит длительный путь становления. Ее развитие будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. Школьное обучение отличается не только особой социальной значимостью деятельности ребенка, но и опосредованностью отношений со взрослыми образцами и оценками, следованием правилам, общим для всех, приобретением научных понятий. Эти моменты, так же как и специфика самой учебной деятельности ребенка, влияют на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

6.3. Развитие психических функций

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится **мышление**. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: он использует операции. Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается.

В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы «теоретиков», или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников», с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В процессе обучения у младших школьников формируются научные понятия. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно-

логического мышления, они, тем не менее, не возникают на пустом месте. Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия — представления, приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться вне стен школы на основе собственного опыта каждого ребенка. Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или *теоретического*, мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения.

Развитие других психических функций зависит от развития мышления.

В начале младшего школьного возраста *восприятие* недостаточно дифференцировано. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6). Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются так же, как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, бросающиеся в глаза свойства — в основном цвет, форма и величина. Для того чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учитель должен проводить специальную работу, обучая его наблюдению.

Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется *синтезирующее* восприятие.

Память развивается в двух направлениях — произвольности и осмысленности. Дети произвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на *произвольную* память.

Младшие школьники так же, как и дошкольники, обладают хорошей механической памятью. Многие из них на протяжении всего обучения в начальной школе механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах, когда материал становится сложнее и больше по объему. Они склонны дословно воспроизводить то, что запомнили. Совершенствование *смысловой* памяти в этом возрасте дает возможность освоить достаточно широкий круг мнемонических приемов, т.е. рациональных способов запоминания. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его одновременно и запоминает. Таким образом,

интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными.

В младшем школьном возрасте развивается **внимание**. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время, переключает с одного вида работы на другой. По сравнению с дошкольниками младшие школьники гораздо более внимательны. Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает произвольное внимание. Для них внешние впечатления — сильный отвлекающий фактор, им трудно сосредоточиться на непонятном, сложном материале. Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью — они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут (в то время как подростки — 40-45 минут, а старшеклассники — до 50 минут). Затруднены распределение внимания и его переключение с одного учебного задания на другое.

В учебной деятельности развивается *произвольное* внимание ребенка. Первоначально следуя указаниям учителя, работая под его постоянным контролем, он постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно — сам ставит цель и контролирует свои действия. Контроль за процессом своей деятельности и есть, собственно, произвольное внимание ученика.

В целом можно выделить две основные линии развития психических функций — интеллектуализацию и произвольность.

6.4. Мотивация и самооценка

Развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. Но младший школьник находится в других условиях — он включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности.

Мотивационная сфера. В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, ребенок хочет учиться, причем учиться хорошо, отлично. Получение высокой отметки становится для ребенка целью, за которой могут стоять различные мотивы. Один из них — социальный мотив учения, связанный с подтверждением своего нового статуса школьника.

К *широким социальным мотивам учения* помимо статуса хорошего школьника относятся также долг, ответственность, необходимость получить образование («быть грамотным», как говорят дети) и т.п. Они тоже осознаются учениками, придают определенный смысл их учебной работе. Тем не менее, социальные мотивы учения важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих с первого класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных системах.

Мотивация неуспевающих школьников специфична – она отличается от мотивации их благополучных сверстников. При наличии сильных мотивов, связанных с получением отметки, круг их социальных мотивов учения сужен, что обедняет мотивацию в целом. Некоторые социальные мотивы у них появляются к 3-му классу.

Широкие социальные мотивы учения соответствуют тем ценностным ориентациям, которые дети берут у взрослых, главным образом усваивают в семье.

Не менее яркие различия наблюдаются в области *познавательных интересов*. Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета в начальных классах встречается редко. Обычно он сочетается с ранним развитием специальных способностей. Таких детей, считающихся одаренными, единицы. Большинству младших школьников присущи познавательные интересы не слишком высокого уровня. Но хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные, учебные предметы. Они ситуативно, на разных уроках, при изучении разного учебного материала, дают всплески интереса, подъемы интеллектуальной активности.

Важный аспект познавательной мотивации – учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. Если ребенок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности. К сожалению, даже среди хорошо успевающих учеников крайне мало детей, имеющих учебно-познавательные мотивы.

Многие отстающие в учении школьники интеллектуально пассивны. Они проявляют интерес чаще всего к наиболее легким, неосновным дисциплинам, иногда – только к одной, скажем к физкультуре или пению. Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена *мотивация достижения успеха* – желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. Мотивация достижения успеха наряду с познавательными интересами – наиболее ценный мотив, ее следует отличать от престижной мотивации.

Престижная мотивация, менее распространенная, чем мотивация достижения, характерна для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ученика учиться лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Если же престижная мотивация сочетается со средними способностями, глубокая неуверенность в себе, обычно не осознаваемая ребенком, наряду с завышенным уровнем притязаний приводит к аффективным реакциям в ситуации неуспеха.

У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается. Мотивация достижения успеха, а также цель получения высокой оценки для них характерны в начале обучения в школе. Но и в это время в мотивации достижения отчетливо проявляется вторая тенденция – *мотивация избегания неудачи*. Дети стараются избежать двойки и тех последствий, которые влечет за

собой эта отметка, — недовольства учителя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т.д.).

К этому времени у неуспевающих детей возникает и особая *компенсаторная мотивация*. Это побочные по отношению к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в другой области – в занятиях спортом, музыкой, рисованием, в заботах о младших членах семьи и т.п. Когда потребность в самоутверждении удовлетворяется в какой-то сфере деятельности, низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка.

Самооценка. Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей – центральная в младшем школьном возрасте. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление самооценки. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, двоечниками и троечниками, хорошими и средними учениками, наделяя Представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях.

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

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников (не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения), не только обучить их единым принципам оценки, но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке.

Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеют стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке не критичности и рано осознают свою исключительность. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным

наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной (необязательно очень низкой) самооценкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу. Родители таких детей включаются в их жизнь тогда, когда возникают конкретные проблемы, в частности с успеваемостью, а обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями.

Родители задают и исходный *уровень притязаний* ребенка, то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех и вместе с мамой или бабушкой переживают четверку как трагедию. Их представления о будущем столь же оптимистичны: их ожидают эффектная внешность, незаурядная профессия, материальное благополучие и популярность.

6.5. Линии развития жизненного мира

В конце дошкольного возраста у детей наметились линии онтогенеза, ведущие к тому или иному типу жизненного мира. Важным моментом в этой дифференциации явилось осознание переживаний, благодаря чему стало возможным формирование устойчивых (надситуативных) мотивов и выделение среди них доминирующих, определяющих направленность личности. Появляющаяся во время кризиса 7 лет логика чувств способствует дальнейшему осознанию ребенком различной значимости своих побуждений, выделению среди них приоритетных.

Как и на предыдущих возрастных этапах, наибольшее значение для развития жизненного мира имеет ведущая деятельность – главная сторона жизни. У младших школьников это учебная деятельность (если они мотивированы самой учебой) либо – при неблагоприятном развитии мотивации – какая-либо другая деятельность, опосредствованная учебой. И в том и в другом случае учеба в школе и все, с ней связанное, являются главным фактором, определяющим онтогенез жизненного мира. Именно формирование мотивов, связанных с учебой, закрепляет те линии развития, что наметились еще в дошкольном детстве.

Доминирование ряда других мотивов учения свидетельствует о линии развития, формирующей эгоистическую направленность личности (сложный и трудный жизненный мир). Это престижная мотивация, а также большинство мотивов, стоящих за целью получения высокой отметки: мотив подтверждения своего социального статуса, мотив статуса в классе, мотивы самоуважения и гордости, одобрения и похвалы, привлечения к себе внимания и т.п. Линию развития сложного и трудного жизненного мира предполагает и доминирование мотива избегания неудачи, когда ребенок выполняет учебные задания ради того, чтобы не получить двойки, наказания за нее и т.п.

Помимо учебы формирование жизненного мира определяется в младшем школьном возрасте и другими значимыми сторонами жизни. Важную роль

играет общение, прежде всего общение с одноклассниками. Появившееся в конце дошкольного детства осознание переживаний выводит мотивы общения на новый уровень, делает возможным становление на их основе сущностных связей с миром. Школьная дружба, психосоциальная тождественность с одноклассниками для многих навсегда остается одной из важных сущностных сторон личности.

Школьная дружба, окончательно складывающаяся в старших классах, дает начало всем будущим уровням психосоциальной тождественности — как в малых группах (сотрудники по работе, группы по интересам и т.п.), так и в больших, включая и возможное чувство общности со всеми людьми Земли. Продолжается начавшееся в конце дошкольного детства установление сущностных отношений с близкими людьми. Наряду с привязанностью к родителям и другим близким родственникам уже в это время может зародиться дружба с кем-либо из сверстников.

Итак, в младшем школьном возрасте развитие жизненного мира идет у детей по тем линиям, что дифференцировались в конце дошкольного детства. У значительного большинства детей, таким образом, формируется сложный и трудный жизненный мир (с эгоистической направленностью личности) либо промежуточный тип между сложным и трудным и сложным и «как бы легким». В этом промежуточном типе имеет место двойное доминирование мотивов: среди наиболее значимых из них отмечаются как эгоистические, так и связанные с духовно-нравственными ценностями. У определенной части детей развитие жизненного мира идет под контролем гедонистической установки. Кроме того, имеются промежуточные линии онтогенеза, сочетающие развитие сложного и трудного жизненного мира со значительной ролью в нем гедонистической установки.

Вопросы и задания для самоконтроля.

1. В чем заключаются особенности кризиса 7 лет?
2. Раскройте структуру учебной деятельности младших школьников.
3. Проведите анализ развития психических функций младших школьников
4. В чем особенности структуры мотивов и формирования самооценки младших школьников.

Тема 7. Подростковый и старший школьный возраст.

7.1. Особенности психического развития подростка.

Отрочество – этап онтогенеза, который объединяет:

- предподростковый
- младший подростковый
- средний подростковый возраст.

Начало отрочества характеризуется появлением ряда специфических черт.

Главная особенность подросткового периода – резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития. У всех подростков они происходят по-разному.

Психоаналитик П. Блос попытался решить проблему окончания периода отрочества, выделив четыре психологических критерия, позволяющих провести границу между типичными структурами подросткового и взрослого самосознания:

- 1) вторичный процесс индивидуализации;
- 2) временная протяженность самосознания (осознание реальности времени, необходимость правильного понимания своего прошлого и составления планов на будущее);
- 3) формирование половой принадлежности;
- 4) "Я"-концепция.

Процесс формирования новообразований, отличающих подростка от взрослого, растянут во времени и может происходить *неравномерно*, из-за чего в подростке одновременно существуют и "*детское*", и "*взрослое*". По Л. С. Выготскому, в его **социальной ситуации** развития наличествуют 2 тенденции:

- 1) *тормозящая развитие взрослости* (занятость школьной учебной, отсутствие других постоянных и социально значимых обязанностей, материальная зависимость и родительская опека и т.п.);
- 2) *овзросляющая* (акселерация, некоторая самостоятельность, субъективное ощущение взрослости и т.п.).

Это создает огромное разнообразие индивидуальных вариантов развития в подростковом возрасте — от школьников, с детским обликом и интересами, до почти взрослых подростков, уже приобщившихся к некоторым сторонам взрослой жизни.

Обобщенно можно выделить следующие **зоны развития** и основные задачи развития в подростковом возрасте.

1. **Пубертатное развитие** (охватывает временной промежуток от 9-11 до 18 лет). В течение относительно короткого периода, занимающего в среднем 4 года, тело ребенка претерпевает значительные изменения. Это влечет за собой две основные задачи:

- необходимость реконструкции телесного образа "Я" и построение мужской или женской "родовой" идентичности;
- постепенный переход к взрослой генитальной сексуальности, характеризующейся совместным с партнером эротизмом и соединением двух взаимодополняющих влечений.

2. **Когнитивное развитие** (от 11—12 до 16 лет). Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено 2 основными

достижениями: 1) развитием способности к абстрактному мышлению и 2) расширением временной перспективы.

3. **Преобразования социализации** (преимущественно на отрезке от 12—13 до 18—19 лет). Отрочество также характеризуется важными изменениями в социальных связях и социализации, так как преобладающее влияние семьи постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определенного статуса. Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития: 1) освобождение от родительской опеки; 2) постепенное вхождение в группу сверстников, становящуюся каналом социализации и требующую установления отношений конкуренции и сотрудничества с партнерами обоих полов.

4. **Становление идентичности** (выходит за границы отрочества и охватывает время от 13—14 до 20—21 года). В течение всего подросткового возраста постепенно формируется новая субъективная реальность, преобразующая представления индивида о себе и другом.

Исследования отроческого возраста, **Это время, когда «не существует смерти»** в отличие от младших школьников, которые остро чувствуют смерть, потому что она нарушает гармонию их самооценки.

С. Холл впервые описал амбивалентность и парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту:

- чрезмерная активность может привести к изнурению,
- безумная веселость сменяется унынием,
- уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость,
- эгоизм чередуется с альтруизмом,
- высокие нравственные стремления сменяются низкими побуждениями,
- страсть к общению сменяется замкнутостью,
- тонкая чувствительность переходит в апатию,
- живая любознательность — в умственное равнодушие,
- страсть к чтению — в пренебрежение к нему,
- стремление к реформаторству — в любовь к рутине,
- увлечение наблюдениями — в бесконечные рассуждения.

С. Холл называл этот период **периодом "бури и натиска"**, описывая его содержание как кризис самосознания, преодолев который человек приобретает чувство индивидуальности.

7.2. Психологические особенности кризиса подросткового возраста.

Кризис проходит через три фазы:

- 1) негативную или предкритическую – фазу ломки старых привычек, стереотипов, распад ранее сформировавшихся структур;
- 2) кульминационную точку кризиса (как правило 13 лет), но могут быть индивидуальные различия;
- 3) посткритическую, формирования новых привычек, новых отношений.

7.3. Особенности развитие самооценки в подростковом возрасте.

- 11 лет – у школьника возникает желание понять, лучше узнать себя, проявляется первая осознанная потребность в самооценки. Для школьника является важным объективная оценка их деятельности. Начинает действовать ориентация на реальные достижения.

- 12 лет – усиливается интерес к своему внутреннему миру. Формируется умение думать и говорить о себе, усиливается личностная рефлексия. Представления о собственных возможностях, интересах составляют основу самооценки школьника этого возраста.

- 13-14 усиливается нестабильность самооценки, связанной как с физиологическими, так и социальными изменениями. Подростки одновременно хотят быть и большими, и маленькими. Усиливаются различия между Я-реальным и Я-идеальным. Идет своеобразная театрализация своей жизни. Демонстративные суицидальные наклонности.

К. Левин поставил отрочество в контекст *социальной психологии*: подросток, вышедший из мира детей и не дошедший до мира взрослых, оказывается *между социальными группами*, "неприкаянным", что порождает особую подростковую субкультуру.

7.4. Развитие общения в подростковом возрасте.

Общения – является одной из основных потребностей, желание быть принятыми. Группа создает «чувство Мы». Деление на «мы» и «они». Желание добиться признания со стороны ровесников приводит к тому, что подросток пытается соответствовать их требованиям. Что ведет к готовности выполнения самых невероятных ритуалов, связанных с вхождением к референтную группы. Игра «Собачья радость» или «Собачий кайф».

Чаще всего в подобные группы попадают подростки с повышенным уровнем тревожности:

1. Первый уровень – наименьшая интенсивность тревоги. Переживание напряженности, настороженности, дискомфорта;
2. Второй уровень – ощущения внутренней напряженности сменяют гиперестезические реакции;
3. собственно тревога, неясная опасность;
4. страх, опредмечивание неясной опасности;
5. ощущение неотвратимости катастрофы;
6. тревожно-боязливое возбуждение выражается в потребности двигательной разрядки, паническом поиске помощи.

Э. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов **формирования личности**. По его мнению, в формировании личности важно то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь.

Им описано **6 типов ценностей** и соответственно **типов личности**, которые заметны уже в подростковом возрасте:

1) *теоретический тип* — личность, все стремления которой направлены на объективное познание действительности;

2) *эстетический тип* — личность, для которой объективное познание чуждо; она стремится постигнуть единичный случай и «исчерпать его без остатка со всеми его индивидуальными особенностями»;

3) *экономический тип* — жизнью такого человека управляет идея пользы, стремление с "наименьшей затратой силы достигнуть наибольшего результата";

4) *социальный тип* — "смысл жизни составляют любовь, общение и жизнь для других людей";

5) *политический тип* — для такой личности характерно стремление к власти, господству и влиянию;

6) *религиозный тип* — такая личность соотносит "всякое единичное явление с общим смыслом жизни и мира".

7.5. Основные направления работы с подростками:

1. формирование нового уровня мышления, логической памяти, устойчивого внимания;

2. формирование широкого спектра способностей и интересов;

3. формирование интереса к другому человеку как к личности;

4. развитие интереса к себе, стремление разобраться в своих способностях, поступках, формирования первичных навыков самосознания, рефлексии;

5. развитие чувства собственного достоинства;

6. развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, способов взаимопонимания;

7. развитие моральных качеств, форм сочувствия и сопереживания;

8. формирования представлений о происходящих изменениях, связанных с ростом и половым созреванием.

7.6. Психологические характеристики старший школьный возраст.

Все новообразования закончились уже в подростковом возрасте, а в дальнейшем идет укрепление того, что сложилось – одна точка зрения.

Другие считают, что в этом возрасте имеют место весьма существенные качественные новообразования:

- порог вступления в самостоятельную взрослую жизнь;

- самоопределение (выбор своего жизненного пути);

- выбор профессии – психологическое центральное новообразование развития старшего школьника;

Старший школьный возраст – пора выработки взглядов и убеждений, формирование мировоззрения. В связи с необходимостью самоопределения возникает потребность разобраться в окружении и в самом себе.

У старших школьников идет развитие темперамента. Тип темперамента не меняется, происходят изменения в степени выраженности чувств. Юноши менее эмоционально возбуждены, менее тревожны, более экстравертированы. Свойства темперамента продолжают проявляться в симптомокомплексе свойств.

Психика начинает проявляться целостно. Происходит становление индивидуального стиля интеллектуальной деятельности.

По Климову, индивидуальный стиль складывается на основе более простых свойств. Благодаря индивидуальному стилю достигается большая или меньшая успешность в интеллектуальной деятельности.

Идет развитие обобщенности всех процессов, интерес к глобальным и вечным проблемам.

У старших школьников происходит развитие креативного мышления. Человек создает проблемные ситуации, видит новое в известном, оригинально ставит вопросы и решает задачи. Старший школьник также начинает осознавать себя более умным, чем был ранее, и более чем взрослый. Идет серьезное развитие эмоций и чувств. Возникают осознанность настроений, саморегуляция. Эмоции и чувства связаны с познавательной деятельностью, сферой. То, что интересует, переживается глубоко эмоционально.

Самовоспитание. Девушки и юноши стремятся глубже разобраться в своем характере и в своих чувствах; правильно оценить свои способности и особенности. Этому возрасту свойственны следующие противоречия:

1. Стремление проявить волевые усилия в самовоспитании и в первое время не всегда адекватно относятся к советам взрослых.

2. Восприимчивость к нравственной оценке своей личности со стороны коллектива и стремления показать равнодушие к этой оценке, действовать по-своему плану.

3. Принципиальность в «большом» и беспринципность в «малом».

4. Самообладание и непосредственная импульсивность.

7.7. Новообразования в личности старшего школьника:

1. формирование мировоззрения, самостоятельности;

2. повышенная требовательность к моральному облику;

3. формирование самооценки,

4. стремление к самовоспитанию;

В старшем школьном возрасте на первый план выдвигается произвольная мотивация (руководство сознательно поставленной целью).

Старшие школьники по-своему относятся к учебному процессу:

1) оценивают его с точки зрения того, что он дает для их будущего, то есть смотрит на настоящее с позиции будущего; 2) у них формируется твердая установка при выборе профессии; 3) в старшем школьном возрасте устанавливается связь между профессиональными и учебными интересами: выбор профессии способствует формированию учебных интересов;

4) старшеклассники стремятся решить проблему выбора, учитывая свои способности;

Таким образом, к качественным особенностям познавательной деятельности старших школьников относятся следующие особенности:

- разобраться в разных точках зрения и составить свою собственную точку зрения;

- старших школьников привлекает сам ход анализа, способы доказательства не меньше, чем конкретные сведения;

- активность мысли и своеобразная продуктивность мышления (оно носит страстный характер);

- старшеклассники любят исследовать и экспериментировать, творить и создавать что-то новое, оригинальное.

Вопросы и задания для самоконтроля.

1. В чем заключаются особенности кризиса подросткового возраста?
2. Раскройте особенности зон развития в подростковом возрасте?
3. Какие выделяют особенности развития самооценки в подростковом возрасте?
4. Охарактеризуйте особенности личности старшего школьника.

Тема 8. Педагог: профессия и личность.

8.1. Педагогическая профессия и ее роль в современном обществе

С момента возникновения педагогической профессии за учителями закрепилась, прежде всего, **воспитательная** функция. Учитель – это воспитатель, наставник. В этом его гражданское, человеческое предназначение.

По мере усложнения процессов общественного производства, развития способов познания и стремительного роста научных знаний в обществе появилась потребность в специальной передаче знаний, умений и навыков. В педагогической профессии выделилась относительно самостоятельная функция - **обучающая**. Воспитательная функция стала поручаться другим лицам.

Своеобразие педагогической профессии состоит в том, что она по своей природе имеет *гуманистический характер*. В процессе образования учитель решает две задачи – **адаптивную и гуманистическую** («человекообразующую»). Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям социокультурной ситуации, а гуманистическая – с развитием его личности и творческой индивидуальности.

С одной стороны, педагог подготавливает своих воспитанников к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но, с

другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор. Развивая личность ребенка на основе богатства человеческой культуры, учитель работает на будущее.

Задачи педагогической деятельности. Наиболее общая задача педагогической деятельности в образовательном процессе состоит в *создании условий для гармоничного развития личности, в подготовке подрастающего поколения к труду и иным формам участия в жизни общества*. Она решается организацией личностно-развивающей среды и управлением разнообразными видами деятельности воспитанников с целью гармоничного их развития.

8.2. Профессиональная характеристика педагога.

Учитель в ходе своей профессиональной деятельности выполняет две основные функции: обучающую и воспитывающую. Реализация этих функций требует от современного педагога следующих личностных параметров:

- потребности и способности к активной и разносторонней профессиональной и социально-культурной деятельности;
- тактичности, чувства эмпатии, терпеливости и терпимости в отношениях с детьми и взрослыми, готовности принимать и поддерживать их, а если нужно, то и защищать;
- понимания своеобразия и относительной автономности саморазвития личности;
- умения обеспечить внутригрупповое и межгрупповое общение, предотвращать конфликты в детском и взрослом сообществах;
- знания особенностей психического развития, особенно детей с проблемами, и стремления вместе с ними целенаправленно создавать условия, необходимые для их саморазвития;
- способности к собственному саморазвитию и самовоспитанию.

Гуманный педагог должен опираться на возможности ученика, его потенциал, а не на авторитет своей власти и принуждение. Ее главная задача - выявить, раскрыть и развить все ценное в человеке, а не сформировать привычку к послушанию.

Педагог, как и любой другой руководитель, должен хорошо знать и представлять деятельность учащихся, которой он управляет. Таким образом, педагогическая профессия требует двойной подготовки - человековедческой и специальной.

8.3. Профессиональные качества педагога

Профессиональная пригодность и профессиональная готовность педагога. В педагогике требования к педагогу выражаются разными терминами: «профессиональная пригодность», «профессиональная готовность». Названные понятия имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах.

Профессиональная пригодность - совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для достижения успеха в выбранной профессии.

Профессиональная готовность к педагогической деятельности кроме профпригодности включает в себя и уровень умений и навыков. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность (т. е. профпригодность), а с другой – научно-теоретическую и практическую подготовку педагога. Идеализированные личностные и профессиональные качества, составляющие понятие профессиональной готовности педагога, можно представить в виде *профессиограммы*. Профессиограмма – своего рода паспорт, включающий в себя совокупность личностных качеств, педагогических и специальных знаний и умений, необходимых учителю.

Профессиограмма учителя.

В рамках профессии учителя выделяют следующие доминирующие виды деятельности:

1. обучение различным наукам;
2. объяснение нового материала доступными для данного возраста и индивидуальных особенностей средствами;
3. контроль за усвоением материала;
4. проведение воспитательной работы с детьми;
5. помощь в раскрытии творческого потенциала, способностей и возможностей учащихся;
6. выявление интересов и склонностей учеников для адекватного подбора программ и методов обучения;
7. изучение индивидуальных особенностей детей и оказание эффективного психолого-педагогического воздействия на них.

Характеристики педагога:

1. Убежденность. Является наиболее глубокой, фундаментальной характеристикой личности педагога по праву считается. Лицо педагога определяют гуманистическая позиция, стремление нести знания, нетерпимое отношение к недостаткам и нравственным порокам, унижающим достоинство человеческой личности, обостренное чувство долга и ответственности; стремление к повышению своей педагогической компетентности и к тому, чтобы стать образцом для воспитанников, способность нести культуру

2. Направленность личности. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства - интерес к профессии, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности.

3. Интерес к профессии учителя, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам и в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями.

4. **Профессиональный долг.** В нем сконцентрированы требования к личности педагога как к профессионалу: осуществлять трудовые функции, правильно строить взаимоотношения с учащимися и их родителями, коллегами по работе, осознавать свое отношение к избранной профессии, своему педагогическому коллективу и обществу в целом.

5. **педагогический такт** - интуитивное чувство меры, помогающее дозировать воздействия и уравнивать одно средство другим. Тактика поведения учителя состоит в выборе стиля и тона в зависимости от времени и места педагогического действия, а также от возможных последствий применения тех или иных методов.

6. **Педагогическая справедливость** - своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности (доброты, принципиальности, честности), проявляющейся в его оценках поступков учащихся, их отношения к учебе, социально полезной деятельности и т.п.

8.4. Творчество в педагогической деятельности

Педагогическое творчество.

Выделяют несколько уровней инноваций:

- 1) открытие, утверждающее идеи, способные преобразовывать педагогическую действительность;
- 2) изобретения, разработка и внедрение новых элементов педагогических технологий;
- 3) педагогическое рационализаторство - усовершенствования, связанные с модернизацией и адаптацией к конкретным условиям уже используемых методов и средств воспитания и обучения.

Уровни педагогического творчества. Выделяют следующие уровни педагогического творчества:

1. Воспроизведение готовых рекомендаций (элементарного взаимодействия с классом): педагог использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам, но он действует «по методичке», «по шаблону», по опыту других учителей.

2. Оптимизация деятельности на уроке, начиная с его планирования, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного педагогу содержания, методов и форм обучения.

3. Использование творческих возможностей живого общения с учениками.

4. Использование готовых приемов с привнесением личностного начала, соответствующего творческой индивидуальности педагога, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню развития класса.

Мотивы личностного развития педагога.

Мотивы разделяются на *ведущие* (долговременные) и *ситуативные*. Кроме того, различают *внешние* и *внутренние* мотивы. Деятельность педагога представляет собой цепь различных ситуаций. В одних ситуациях цель

деятельности и мотив совпадают. Другие ситуации воспринимаются как целенаправленное принуждение, когда цель и мотив не совпадают. В этом случае к цели педагогической деятельности педагог может относиться безразлично и даже негативно. В ситуациях первого типа педагоги работают с увлечением, вдохновенно, а следовательно, и продуктивно. Во втором случае - с неизбежным нервным напряжением и обычно не имеют хороших результатов.

Педагогическая деятельность является весьма сложной и по этому обычно вызывается несколькими мотивами, различающимися по силе, личной и социальной значимости. Полимотивированность педагогической деятельности - явление обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.).

Важнейшую роль играют *социально ценные* мотивы педагогической деятельности. К ним относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом преподавания и удовлетворение от общения с детьми, осознание высокой миссии учителя; любовь к детям, чувство призвания.

Условия развития творческой индивидуальности педагога.

Рядом исследований установлена совокупность условий, необходимых для формирования профессионального самосознания будущего педагога. Они способствуют возникновению у педагога потребности в творческой профессиональной деятельности. Среди условий можно выделить следующие:

- обращенность сознания на себя как на субъект педагогической деятельности;
- переживание конфликтов;
- способность к рефлексии;
- организация самопознания профессионально-личностных качеств;
- использование совместных форм деятельности;
- широкое вовлечение будущего учителя в различные виды профессионально-нормативных отношений;
- предоставление возможности для наиболее полного сравнения и оценивания профессионально важных качеств, умений и навыков; формирование правильного оценочного отношения к себе и к другим и др.

Как видно, важнейшее место в развитии творческой индивидуальности педагога занимает *саморазвитие*. Творческое самосовершенствование учителя предполагает осознание себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, требующий совершенствования и корректировки, и разработку долгосрочной программы саморазвития.

Потребность в самосовершенствовании строится на идеалах личности.

Педагогический идеал - это представление педагога о том, каким он

должен быть в соответствии с той педагогической целью, которую он ставит перед собой. Так, если учитель ориентирован на ребенка и его интересы, то его личностные характеристики и методы деятельности будут иные, нежели при ориентации на учебный пред мет. Педагогический идеал - это сплав социального заказа общества и педагогического кредо самого педагога. Он проявляется в осознании им своей миссии, в видении себя в педагогическом процессе.

Идеал педагога конкретизируется в системе задач, которые ему приходится решать повседневно. Именно это придает работе учителя неповторимый и одновременно творческий характер. В процессе превращения педагогического идеала в реальную деятельность и происходит то, что именуется педагогическим творчеством. В повседневном разрешении возникающих и познаваемых противоречий заключается источник педагогического творчества.

Составной частью профессионального саморазвития является *самообразовательная работа педагога*. В деятельности педагога, для которого характерна культура умственного труда, проявляются следующие компоненты:

- культура мышления как совокупность умений анализа и синтеза, сравнения и классификации, абстрагирования и обобщения, «переноса» полученных знаний и приемов умственной деятельности в новые условия;
- устойчивый познавательный процесс, умения и навыки творческого решения познавательных задач, умения сосредоточиться на главных, наиболее важных в данный момент проблемах;
- рациональные приемы и методы самостоятельной работы по добыванию знаний, совершенное владение устной и письменной речью;
- гигиена умственного труда и его педагогически целесообразная организация, умение разумно использовать свое время, расходовать физические и духовные силы.

Наиболее эффективный путь профессионального самообразования педагога - его участие в творческих поисках педагогического коллектива, в разработке инновационных проектов развития образовательного учреждения, авторских курсов и педагогических технологий и т.д.

Вопросы для самоконтроля.

1. Назовите задачи педагогической деятельности.
2. Чем отличается профессиональная пригодность педагога от профессиональной готовности?
3. Что такое педагогическое мастерство?
4. Какими личностными характеристиками должен обладать педагог?
5. Какие умения необходимы учителю для педагогической деятельности?
6. Как связаны профессиональный рост и личностное развитие педагога?
7. Зачем учителю нужны навыки творческой деятельности?

Тема 9. Личность учащегося в педагогическом процессе.

9.1. Особенности педагогического общения.

Общение между учителем и учеником – одна из основных форм, в которой дошла до нас тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством.

Под **педагогическим общением** обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся (А. А. Леонтьев).

Один из критериев продуктивного педагогического общения — это создание благоприятного психологического климата, формирование определенных межличностных отношений в учебной группе.

Межличностные отношения в учебной группе действительно должны формироваться педагогом целенаправленно. При этом на определенных — высших — стадиях основным их источником становится *саморазвитие* коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит педагогу.

Таблица 3.

Эффективное и неэффективное поощрение (по П. Массену, Дж. Конджеру и др.)

<i>Эффективное поощрение</i>	<i>Неэффективное поощрение</i>
1. Осуществляется постоянно	1. Осуществляется от случая к случаю
2. Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения	2. Делается в общих чертах
3. Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося	3. Учитель проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащегося
4. Учитель поощряет достижение определенных результатов	4. Учитель отмечает участие в работе вообще
5. Сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов	5. Дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость
6. Ориентирует учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов	6. Ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование

7. Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося	7. Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других
9. Связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь	9. Связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств
12. Способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено	12. Вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы

В ходе исследований было установлено, что среднее количество воздействий за одно занятие у преподавателя высокого уровня деятельности равно 17, а у преподавателя низкого уровня деятельности – 69. Таким образом, при высоком уровне деятельности воздействий производится меньше, но сами по себе они эффективнее.

Зарубежные исследования, посвященные анализу структуры вербального взаимодействия преподавателя с учащимися, показывают, что приблизительно 2/3 общего вербального взаимодействия на занятии приходится на речь преподавателя (Э. Стоунс). Таким образом, преподаватель говорит на занятии в два раза больше, чем его учащиеся.

Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной «Я-концепции» личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале.

Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения – важная часть педагогического общения. Однако само поощрение может

Повышение мотивации учения учащихся, превращение учебной успешности в значимую ценность межличностных отношений, конечно, невозможно до тех пор, пока в целом в обществе не будет установлено правильное соотношение между социальным успехом человека и его уровнем образования.

9.2. Стили педагогического руководства

Педагогическое общение – это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения.

Педагогическое общение это особенное общение, специфика которого обусловлена *различными* социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения.

Первое экспериментальное психологическое исследование стилей руководства было проведено в 1938 году немецким психологом Куртом Левиным, впоследствии, с приходом к власти в Германии нацистов,

эмигрировавшим в США. В этом же исследовании была введена классификация стилей руководства, которую принято использовать и в наши дни:

1. Авторитарный.
2. Демократический.
3. Попустительский.

При авторитарном стиле характерно:

1. общая тенденция к жесткому управлению и всеобъемлющему контролю выражалась в следующем.
2. преподаватель значительно чаще, чем в других группах, прибегал к тону приказа, делал резкие замечания.
3. характерны также нетактичные замечания в адрес одних участников и беспричинные, необоснованные похвалы других.
4. авторитарный преподаватель определяет не только общие цели деятельности и задание, но и указывал способы выполнения его, жестко решая, кто с кем будет работать.
5. задания и способы выполнения даются ученикам поэтапно. (Такой подход снижает мотивацию деятельности, так как человек точно не знает ее конечных целей.)
6. в социально-перцептивном плане и в плане межличностных установок ориентация на поэтапное разграничение деятельности и поэтапный же контроль свидетельствуют о недоверии преподавателя к самостоятельности и ответственности собственных учеников.
7. авторитарный преподаватель жестко пресекал всякое проявление инициативы, рассматривая ее недопустимое самоуправство.

При демократическом стиле:

1. оценивались факты, а не личность.
2. главная особенность - активное участие группы в обсуждении хода предстоящей работы и ее организации. В результате у участников развивалась уверенность в себе и стимулировалось самоуправление. При этом стиле в группе возросла общительность и доверительность взаимоотношений.

Главная особенность *попустительского стиля руководства* заключалась в том, что педагог по сути дела самоустранился от ответственности за происходящее.

В целом наиболее эффективным является демократический стиль, однако современная социальная психология утверждает – существуют и такие обстоятельства, когда наиболее плодотворным и адекватным может оказаться все-таки авторитарный стиль.

9.3. Социальная зрелость личности

Проблематикой *социальной зрелости личности* занимаются различные науки. К ним относятся педагогика, психология, социология, криминология и др.

В рамках одной парадигмы проблема зрелости может рассматриваться на уровнях индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности.

Применительно к другой системе понятий мы можем подразумевать интеллектуальную зрелость, эмоциональную зрелость и личностную зрелость. И в той и в другой системе, как, собственно, и в любой иной парадигме, существует объективная реальность, очерчиваемая понятием «личностная зрелость».

У личностной зрелости четыре «кита», четыре основных, базовых составляющих, вокруг которых группируются множество других: 1) ответственность; 2) терпимость; 3) саморазвитие; 4) положительное мышление, положительное отношение к миру (этот компонент присутствует во всех предыдущих).

Рассмотрим эти компоненты более подробно.

1. Ответственность - это то, что отличает социально незрелую личность от обычного человека (не говоря уже об образцах зрелости). В настоящее время в психологии личности достаточно распространена концепция двух типов ответственности. Она возникла в русле направления, известного как психология каузальной атрибуции (Дж. Роттер).

1.1. Ответственность первого типа – это тот случай, когда личность считает ответственной за все происходящее с ней в жизни *саму себя*. (В терминологии Дж. Роттера *интернальный локус контроля*.) «Я сам отвечаю за свои успехи и неудачи. От меня самого зависит моя жизнь и жизнь моей семьи. Я должен и могу это сделать», - вот жизненное кредо и постулаты такой личности. Любопытно, что именно на таком девизе строятся и действия героев «американской мечты».

1.2. Ответственность второго типа связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответственным за все происходящее с ним в жизни либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию (*экстернальный локус контроля*). Ответственность и за неудачи, и за *успехи* возлагается на родителей, учителей, в будущем – на коллег, начальство, знакомых.

2. Терпимость — следующая важнейшая составляющая социальной зрелости личности. Однако терпимость терпимости – рознь. В структуре общего феномена терпимости можно выделить (А. А. Реан) два ее вида: 1) сенсуальная терпимость личности и 2) диспозиционная терпимость личности.

2.1. Сенсуальная терпимость связана с устойчивостью к воздействию социальной среды, с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности к его воздействию. Сенсуальная терпимость, таким образом, связана с классической (и даже психофизиологической) толерантностью, с повышением порога чувствительности к различным воздействиям социальной среды.

2.2. В основе *диспозиционной терпимости* лежит принципиально иной механизм, обеспечивающий терпимость личности при социальных взаимодействиях. В данном случае речь идет о предрасположенности, готовности к определенной «терпимой» реакции личности на среду. За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, ее система отношений к действительности: к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще.

Такая терпимость не связана с *психофизиологической толерантностью*. (*Толерантность* – повышение терпимости к каким-либо воздействиям среды за счет снижения чувствительности.) При данном виде терпимости человек сохраняет чувствительность и эмпатийность, способность к сопереживанию и сочувствию. В диспозиционной терпимости в полной мере проявляется *позитивное отношение к миру*, определяющее положительный взгляд на мир, позитивное видение действительности.

3. *Саморазвитие*. Потребность в саморазвитии, самоактуализации – основополагающая составляющая зрелой личности. Идея саморазвития и самореализации является основной или, по крайней мере, чрезвычайно значимой для многих современных концепций о человеке.

Вопросы для самоконтроля.

1. Сравните параметры эффективного и неэффективного видов поощрения?
2. Какие преимущества и недостатки различных типов руководства можно выделить?
3. Какие параметры социальной зрелости личности можно выделить?
4. В чем заключаются различия в ответственности первого и второго типов.

Тема 10. Образование как способ вхождения человека в мир науки и культуры.

10.1. Социокультурные функции образования.

Образование – это процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей. Содержание образования черпается и пополняется из следствия культуры и науки, а также из жизни и практики человека. То есть *образование является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные функции*.

Поэтому образование становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономики, политики, культуры), так и всего общества.

Рассмотрим основные социокультурные функции и развивающийся потенциал современного образования.

1. *Образование – это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры*. Именно в процессе образования человек осваивает культурные ценности. Содержание образования черпается и непрерывно пополняется из культурного наследия различных стран и народов, из разных отраслей постоянно развивающейся науки, а также из жизни и практики человека. Интенсивно развивается мировое образовательное пространство. В мировом сообществе высказываются требования

формирования глобальной стратегии образования человека (независимо от места и страны его проживания, типа и уровня получения образования)

2. *Образование как практика социализации человека и преемственности поколений.* Образование проявляет себя как практика социализации человека и преемственности поколений людей. В разных социально-политических условиях, (и в период реформ) образование выступает стабилизирующим фактором между новыми социальными представлениями и идеалами предшествующих поколений, воплотившимися в исторической традиции. Поэтому образование позволяет удерживать процесс воспроизводства и передачи исторического и социального опыта и одновременно закреплять в сознании молодого поколения новые политические и экономические реалии, новые ориентиры общественного и культурного развития.

3. *Образование является механизмом формирования общественной и духовной жизни человека и отраслью массового духовного производства.*

Образовательные и воспитательные учреждения концентрируют высшие образцы социально-культурной деятельности человека определенной эпохи. Поэтому социальная ценность образования определяется значимостью образованного человека в обществе. Гуманистическая ценность образования заключается в возможности развития познавательных и духовных потребностей человека.

4. *Образование как процесс трансляции культурно-оформленных образцов человеческой деятельности.*

В процессе обучения и воспитания человек осваивает социокультурные нормы, имеющие культурно-историческое значение. В результате осваиваются нормы морали и нравственного поведения человека в социальной группе и на производстве, в семье и общественных местах, а также правила общения, межличностных и деловых контактов. Не случайно смысл образования видят не только в трансляции социального опыта во времени, но и в воспроизводстве устоявшихся форм общественной жизни в пространстве культуры.

5. *Образование как функция развития региональных систем и национальных традиций.*

Специфика населения отдельных регионов обуславливает характер педагогических задач. Молодежь включается в духовную жизнь города или села посредством образования. В региональных образовательных системах учитываются образовательные запросы разных социокультурных групп населения. Так, например, разработка образовательного стандарта определяется спецификой региона страны.

6. *Образование является тем социальным институтом, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества.*

Образовательные системы – это социальные институты, осуществляющие целенаправленную подготовку молодого поколения к самостоятельной жизни в современном обществе. В процессе постановки целей

и задач для конкретных образовательных систем необходимо уточнение социального заказа в рамках всей системы образования страны.

Образовательные учреждения – это социальные институты, развивающаяся сеть которых в качестве системы дошкольного, школьного, среднего специального, высшего и дополнительного образования приобретает государственный статус системы образования в стране. В данном контексте образовательные учреждения включены в социальную практику. Их социальная функция состоит в предоставлении образовательных услуг населению страны. Осуществление социальной функции требует прогнозирования и планирования развития образования.

7. Образование в качестве активного ускорителя культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.

Духовное начало в человеке самопроявляется благодаря его «врастанию» в культурное наследие семьи и культурную традицию, которую он осваивает на протяжении всей жизни посредством процессов образования, воспитания и профессиональной деятельности. Образование ускоряет этот процесс в ходе развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности.

Культура и образование остаются в центре внимания всего мирового сообщества. Они выступают в качестве ведущих факторов общественного прогресса и развития цивилизации.

«Образование – это целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающихся определенных государственных образовательных уровней – цензов».

Основные элементы образования как макросистемы, имеющей государственный статус, это системы дошкольного, школьного, среднего специального, высшего и после вузовского дополнительного образования.

10.2. Модели образования.

1. Модель образования как государственно-ведомственной организации. В этом случае система образования рассматривается структурами государственной власти как самостоятельное направление в ряду других отраслей народного хозяйства. Строится она по ведомственному принципу с жестким централизованным определением целей, содержания образования, номенклатуры учебных заведений и учебных дисциплин в рамках того или иного типа образовательной системы. При этом учебные заведения однозначно подчиняются и контролируются административными или специальными органами.

2. Модель развивающего образования (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др.). Эта модель предполагает организацию образования как особой инфраструктуры через широкую кооперацию деятельности образовательных систем разного ранга, типа и уровня. Такое построение позволяет обеспечивать и удовлетворять потребности различных слоев населения страны в

образовательных услугах; быстро решать образовательные задачи и обеспечивать расширение спектра образовательных услуг.

3. *Традиционная модель образования* (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Финн и др.) – это модель систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культур прошлого, роль которого сводится в основном к воспроизведению культуры прошлого. В соответствии с концепцией традиционализма образовательная система должна преимущественно решать задачу формирования базовых знаний, умений и навыков (в рамках его сложившейся культурно-образовательной традиции).

4. *Рационалистическая модель образования* (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер и др.) предполагает такую его организацию, которая, прежде всего, обеспечивает усвоение знаний, умений, навыков и практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу. В рационалистической модели нет места таким явлениям, как творчество, самостоятельность, ответственность, индивидуальность, естественность и др.

5. *Феноменологическая модель образования* (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс и др.) предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, бережное и уважительное отношение к их интересам и потребностям. Его представители отвергают взгляд на школу как на «образовательный конвейер». Образование они рассматривают как гуманистическое в том смысле, чтобы оно наиболее полно и адекватно соответствовало подлинной природе человека, помогло ему обнаружить то, что в нем уже заложено природой, а не «отливать» в определенную форму, придуманную кем-то заранее, априори.

6. *Неинституциональная модель образования*. (П.Гудман,И. Иллич, Ж.Гудлэд, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар и др.) ориентирована на организацию образования вне социальных институтов, в частности школ и вузов. Это образование на «природе», с помощью Internet, в условиях «открытых школ», дистантное обучение и др.

10.3.Элементы образования.

Основные элементы образования как конкретного образовательного учреждения – это:

- 1) цели образования;
- 2) содержание образования;
- 3) средства и способы получения образования;
- 4) формы организации образовательного процесса;
- 5) реальный образовательный процесс как единство обучения, воспитания и развития человека;
- 6) субъекты и объекты образовательного процесса;
- 7) образовательная среда;

8) результат образования, то есть уровень образованности человека в данном учебном заведении.

Образовательные цели – это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем.

Цели образовательной системы – это конкретное описание программы развития человека средствами образования, описание системы знаний, тех норм деятельности и отношений, которыми должен овладеть обучающийся по окончании учебного заведения. В современных условиях при отборе целей обычно учитываются как социальный запрос государства и общества, так и цели отдельного человека, желающего получить образование в конкретном образовательном учреждении, его интересы и склонности.

Содержание понятия «образование» на основе анализа человеческой культуры (И. Я. Лернер) можно понимать как совокупность:

- системы знаний (о природе, обществе, технике, человеке, космосе), раскрывающей картину мира;
- опыта осуществления известных для человека способов деятельности;
- опыта творческой деятельности по решению новых проблем, обеспечивающей развитие способности у человека к дальнейшему развитию культуры, науки и человеческого общества;
- опыта ценностного отношения к миру.

Способы получения образования в мировой и отечественной практике:

- успешное обучение в условиях конкретной образовательной системы в коллективе учащихся (или студентов) и завершение всего цикла обучения в рамках данного учебного заведения успешной сдачей выпускных экзаменов (дневная и вечерняя форма обучения);
- индивидуальное обучение на дому самостоятельно или с помощью педагогов и сдача экзаменов и других форм отчетности государственной экзаменационной комиссии при конкретном учебном заведении (экстернат);
- дистанционное (от англ. *distance* — расстояние) обучение с помощью обучающих программ на компьютере;
- заочная форма обучения с помощью переписки, отдельных консультаций у преподавателей образовательного учреждения, отчетных письменных контрольных работ, обобщающих лекций по всему курсу, зачетов и экзаменов.

Формы организации образовательного процесса:

- урок (35 или 45 минут) — основная форма обучения в школе;
- лекция (90 или 120 минут, с перерывом или без) — основная форма обучения в вузе;
- семинар — практическое занятие всей учебной группы;
- лабораторный практикум — практическое занятие с применением техники, специальной аппаратуры, проведением эксперимента, опыта, исследования;

- учебная экскурсия на природу, предприятие, в музей, на выставку и пр.
- групповые или индивидуальные консультации с преподавателем по отдельным учебным темам или вопросам, проводимые по инициативе преподавателя или по просьбе учащихся (их родителей) в школе или студентов в вузе;
- иные формы организации.

В мировой практике в разные исторические периоды появились и до сих пор взаимодействуют между собой несколько систем обучения:

- классно-урочная;
- лекционно-практическая, курсовая;
- бригадно-групповая;
- индивидуальная;
- кабинетная;
- система интенсивного (ускоренного) обучения;
- система политехнического обучения (изучение основ наук и основ современного производства в их единстве);
- система разноуровневого обучения и др.

Качество образования определяется:

- степенью соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения;
- соответствием между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека (качеством знаний, степенью сформированности соответствующих умений и навыков, развитостью соответствующих творческих и индивидуальных способностей, качеством личности и ценностных ориентаций);
- степенью соответствия теоретических знаний и умений их практическому использованию в жизни и профессиональной деятельности при развитии потребности человека в постоянном обновлении своих знаний и умений и непрерывном их совершенствовании.

10.4. Некоторые наиболее известные в мире «новые школы» XX столетия.

«Свободные школьные общины» (основаны в Германии Г. Литцем, П. Гехеебом) — это школы-интернаты, организация жизни которой строилась на принципах свободного развития ребенка и сотрудничества граждан небольшого общества. Обучение базировалось на основе обязательного труда и выборе учебных занятий. В качестве принципа организации обучения применялась курсовая система, причем отсутствовал стабильный учебный план. В области воспитания приоритет отдавался гражданской ответственности на основе принципа интернационализма. Пятую часть всех учащихся составляли дети из других стран.

«Трудовая школа» (впервые появились в Германии, Швейцарии, Австрии. В России, Украине и СССР к ним относились колония Дзержинского и коммуна Горького под руководством А. С. Макаренко, школа С. Т. Шацкого, П. П. Блонского; во Франции — школа де Рош) обеспечивала профессиональную подготовку школьников, ориентировала на труд как самооценку и как элемент культуры, опиралась на самостоятельность школьника и организацию самоуправления.

Школа «свободного воспитания» (в Лейпциге, Л. Н. Толстой в «Ясной Поляне» и др.) считала нецелесообразным обучать ученика какому-либо предмету или ремеслу. Не существовало учебного плана и классов, но и не было ограничения времени в процессе общения педагога и учащихся. Ориентация на интерес и развитие учащихся являлась определяющей. Педагоги школы видели главную задачу обучения в том, чтобы дать как можно более полное представление о разносторонних явлениях окружающего мира. Школа «свободного воспитания» следовала девизу: «исходя из ребенка».

«Школа для жизни, через жизнь» (О. Декроли, Бельгия) – это обучение и воспитание в тесной связи с природой, опора на деятельность и свободу ребенка, тесный контакт с семьями учеников. «Центры интересов» учащихся составляли основную идею школы. Обучение организовывалось в соответствии с особенностями развития детского мышления. Ребенка стремились ввести в деятельностные процессы: наблюдения, измерения, нахождения, выражения мысли и проведения ассоциаций. Важным компонентом обучения выступало непосредственное окружение ребенка: природа, школа, семья, общество.

«Школа делания» (Д. Дьюи, США) стремилась приблизить обучение к жизни и опыту детей, стимулируя их естественное развитие. То есть организовать обучение посредством делания. В процессе обучения учитывались основные импульсы естественного роста ребенка: социальный (стремление общаться), конструктивный (стремление к движению в игре), исследовательский (тяга к узнаванию и пониманию), экспрессивный (стремление к самовыражению). Для общения детей различного возраста отводилась внеклассная деятельность. Из данного направления выросли:

«Лабораторная школа» (Д. Дьюи);

«Игровая школа» (К. Пратт), основывающаяся на принципе использования игры и метода драматизации в процессе обучения;

«Детская школа» (М. Наумберг), руководствовавшаяся девизом «только живя мы учимся» и отдававшая предпочтение индивидуальным занятиям;

«Органическая школа» (М. Джонсон), ориентировавшаяся на занятия в группах.

Вальдорфская школа (Р. Штайнер, Германия) решала задачи всестороннего развития личности ребенка посредством интенсивной духовной деятельности. Поэтому школа ориентировалась на автономную от социального мира духовную жизнь детей. Организация обучения строилась на самоуправлении: действовал совет, в который входили учителя, ученики, родители и друзья школы. Учитель преподавал все учебные дисциплины с первого по последний класс. К процессу обучения и воспитания привлекались родители. При оценке результатов обучения учитывались только индивидуальные достижения каждого ученика.

Школа, организованная в соответствии с «методом проектов» (У. Килпатрик в США, Б. Расселом в Великобритании), предоставляла ученикам право свободного выбора занятий. Учебная программа рассматривалась как совокупность взаимосвязанных опытов. Ученики сами

выбирали виды деятельности, посредством которых приобретались новые знания. Они также определяли содержание школьной программы. Учитель лишь оказывал им помощь в исполнении запланированного.

Школы, работающие по «*дальтон-плану*» (впервые появились в Англии, затем в США), руководствовались следующими принципами: свобода ребенка, взаимодействие его с группой детей, распределение учебного времени.

Распределение времени предусматривало получение учащимся учебного задания в начале месяца и его выполнение по своему усмотрению. Ученик подписывал «договор» на выполнение определенной программы. Учебные предметы в школе классифицировались на основные (английский язык, математика, история, география, естествознание, в старших классах — иностранные языки) и второстепенные (музыка, искусство, ручной труд, домоводство, рукоделие, гимнастика и др.). Значительная часть учебного времени (3 часа в первой половине дня) отводилась на самостоятельную работу.

«*Открытые школы*» (появились в Великобритании в начале 1970-х годов) утверждали индивидуальный характер обучения, которое сводилось к фактическому отказу от обязательности учебных планов и программ, упразднению классно-урочной формы обучения, ликвидации твердого расписания и единого школьного режима, к отмене оценочной системы контроля.

Идеи «*открытого обучения*» были реализованы в ряде экспериментов: «Город как школа» (Берлин), «Город как школа» (Санкт-Петербург, 1990-е годы), «снежные» и «морские» классы во Франции, «школа без стен» (Великобритания, США).

«*Снежные*» классы – знакомство детей с природой, бытом и жизнью человека в горах во время каникул, под руководством учителя. «*Морские*» классы решали в речных и морских путешествиях те же задачи обучения и воспитания. Для учебных занятий в «школах без стен» использовали помещения деловых контор и промышленных предприятий, научных лабораторий, музеев и театров, магазинов и кафе. Базовые предметы изучались в колледжах (США) на групповых занятиях, которые проходили 4 раза в неделю по два часа. В конце недели проводились итоговые собрания с участием учителей и администрации.

В «*круглогодичной школе*» (США) ученики уходят на каникулы (на 2 недели) через каждые 45 дней. В результате школа работает все 12 месяцев в году, а ученики проводят за партой столько же дней, сколько и в обычной школе.

«*Неградуированные школы*» (США) – это учебные заведения, в которых упразднено деление на годовичные классы. Обучение по каждому циклу предоставляет возможность осваивать программу в индивидуальном ритме.

К настоящему времени в мире сложились следующие образовательные модели:

Американская модель: младшая средняя школа – средняя школа – старшая средняя школа – колледж двухгодичный – колледж четырехгодичный в структуре университета, а далее магистратура, аспирантура.

Французская модель: единый коллеж – технологический, профессиональный и общеобразовательный лицей – университет, магистратура, аспирантура.

Немецкая модель: общая школа – реальное училище, гимназия и основная школа – институт и университет, аспирантура.

Английская модель: объединенная школа – грамматическая и современная школа-колледж – университет, магистратура, аспирантура.

Украинская модель: общеобразовательная школа – полная средняя школа, гимназия и лицей-колледж – институт, университет и академия – аспирантура – докторантура.

Вопросы для самоконтроля.

1. Какие выделяют социокультурные функции воспитания?
2. Выделите положительные и отрицательные черты в различных моделях образования?
3. Из каких элементов состоит образовательный процесс?
4. Какие выделяют фундаментальные свойства образования?
5. Проанализируйте различные типы образовательных учреждений и сделайте заключение о возможности их функционирования на Украине?

БИОГРАФИИ ПЕДАГОГОВ-КЛАССИКОВ.

Ян Амós Ко́менский (чеш. *Jan Amos Komenský*, лат. *Comenius*; 28 марта 1592, Нивница, Южная Моравия — 15 ноября 1670, Амстердам) – чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, епископ Чешскобратской церкви, основоположник научной педагогики, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы.

В 1627 Коменский приступил к созданию труда по дидактике на чешском языке. В связи с гонениями со стороны католиков Коменский эмигрировал в Польшу (г. Лешно). Здесь он преподавал в гимназии, закончил свою «Дидактику» на чешском языке (1632), а затем переработал её и перевёл на латинский язык, назвав «Великой дидактикой» (*Didactica Magna*) (1633-38), подготовил несколько учебников: «Открытая дверь к языкам» (1631), «Астрономия» (1632), «Физика» (1633), написал первое в истории руководство для семейного воспитания - «Материнская школа» (1632). Коменский усиленно занимался разработкой идеи пансофии (обучение всех всему), которые вызвали большой интерес европейских учёных.

Источники выработки мировоззрения: античная философия, Ф.Бэкон, Ф.Рабле. Основные педагогические идеи: всеобщее обучение, идеи дисциплины, понятие школьного года, дидактические принципы, классно-урочная система. Коменский считал, что обучение нужно осуществлять в школе с помощью: общешкольного плана, классно-урочной организации, учёбы с 6 лет, проверки знаний, запрета пропускать уроки, учебников для каждого класса.

Дидактические принципы: природосообразность, наглядность, последовательность, сознательность, посильность, прочность, систематичность.

Вопросы воспитания и обучения Коменский рассматривал в неразрывном единстве. Дидактику он трактовал как теорию образования и обучения и как теорию воспитания. Коменский призывал давать всей молодёжи широкое универсальное образование, считал необходимым связать всю образовательную работу с обучением языкам — сначала родному, потом латинскому — как языку науки, культуры того времени.

Стремясь сделать образование доступным всем детям, Коменский разработал классно-урочную систему обучения, которая заменила индивидуальную. Коменский разработал единую школьную систему: *материнская школа* (воспитание в семье под руководством матери до 6 лет), *школа родного языка* для детей от 6 до 12 лет (изучение родного языка, арифметики, элементов геометрии, географии, природоведения, чтение священного писания, знакомство с важнейшими ремёслами), в крупных городах для наиболее способных учащихся с 12 до 18 лет — *латинская школа* или *гимназия* (в учебный план гимназии Коменский вводил наряду с традиционными «семью свободными искусствами» естествознание, историю, географию).

Иоганн Генрих Песталоцци (нем. *Johann Heinrich Pestalozzi*, 12 января 1746, Цюрих, - 17 февраля 1827, Бругг) – швейцарский педагог.

Квинтэссенцией педагогических взглядов Песталоцци является его теория природосообразного образования, сформировавшаяся в результате наблюдений и экспериментов и развивавшаяся им до самого конца жизни, пополняясь различными деталями и подвергаясь постоянному переосмыслению. Песталоцци впервые задался целью разработать такую систему первоначального образования, которая была бы тесно связана с жизнью и повседневным опытом ребёнка, сделала бы его способным мыслить.

В основе теории природосообразного образования лежит тезис о том, что оптимальное образование и воспитание должно строиться в соответствии с естественным ходом развития человеческой природы. По Песталоцци любое познание природы, её предметов и явлений в естественной жизни — чувственное восприятие, и это чувственное восприятие является той основой, на которой можно построить обучение ребёнка законам окружающего мира. Важно, чтобы дети, насколько это, возможно, приобретали знания из собственных наблюдений за вещами окружающего мира, а не из схоластических книг и чужих, воспринимаемых на веру слов.

Педагогика, по мнению Песталоцци, призвана дать детям возможность перехода от беспорядочного нагромождения впечатлений, получаемых ребёнком чувственным образом, к умению воспринимать и далее к образованию ясных воззрений и чётких понятий. Для того, чтобы обеспечить этот переход в процессе обучения, важную роль приобретают такие действия, как сравнительный анализ предметов и явлений, объединение предметов в группы по характерным признакам, установление связей между ними. Конечная цель обучения, таким образом, — формирование логичной картины мира.

В памятной записке «Метод» Песталоцци выделяет следующие наиболее существенные принципы обучаемости:

- Приведение всех взаимосвязанных по существу предметов в сознании в ту же самую связь, в какой они находятся в природе.
- Подчинение несущественных деталей существенным и приоритет подлинных наблюдений над опосредованными знаниями.
- Расположение вещей в сознании согласно той приоритетности значений, которую они имеют в природе.
- Систематизация всех предметов и явлений по их свойствам.
- Пользование всеми органами чувств для познания мира.
- Расположение знаний в логически последовательный ряд, где каждое последующее понятие включает в себя предыдущее.
- Доведение до совершенства более простых понятий, прежде чем перейти к сложному.
- Формализация окончательного суждения лишь после полного завершения восприятия предмета, о котором производится суждение.

Фридрих Вильгельм Август Фрѐбель (21 апреля 1782 – 21 июня 1852) - немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания, создатель понятия «детский сад».

Фрѐбель, воспитанный в духе идеалистической немецкой философии, в своих взглядах на природу, общество, человека был идеалистом и считал, что педагогика должна основываться на идеалистической философии. По мнению Фрѐбеля, ребёнок от природы наделен четырьмя инстинктами: деятельности, познания, художественным и религиозным. Инстинкт деятельности, или активности, проявление в ребёнке единого творческого божественного начала; инстинкт познания, заложенное в человеке стремление познать внутреннюю сущность всех вещей, то есть опять-таки Бога. Фрѐбель дал религиозно-мистическое обоснование мысли Песталоцци о роли воспитания и обучения в развитии ребёнка, истолковал представление швейцарского педагога-демократа о саморазвитии как о процессе выявления в ребёнке божественного.

В своих педагогических воззрениях исходил из всеобщности законов бытия: «Во всем присутствует, действует и царит вечный закон... и во внешнем мире, в природе, и во внутреннем мире, духе...» Назначение человека, по Фрѐбелю, включиться в осеяемый этим законом «божественный порядок», развивать «свою сущность» и «своё божественное начало». Внутренний мир человека в процессе воспитания диалектически переливается во внешний. Воспитание и обучение предлагалось организовать в виде единой системы педагогических учреждений для всех возрастов.

Педагогика и методика воспитания в детском саду Ф. Фрѐбель считал целью воспитания развитие природных особенностей ребёнка, его самораскрытие. Детский сад должен осуществлять всестороннее развитие детей, которое начинается с их физического развития.

Уже в раннем возрасте уход за телом ребёнка Фрѐбель связывал, вслед за Песталоцци, с развитием его психики. Ядром педагогики детского сада Фрѐбель считал игру. Раскрывая её сущность, он доказывал, что игра для ребёнка — влечение, инстинкт, основная его деятельность, стихия, в которой он живёт, она — его собственная жизнь. В игре ребёнок выражает свой внутренний мир через изображение внешнего мира. Изображая жизнь семьи, уход матери за младенцем и др., ребёнок изображает нечто внешнее по отношению к себе, но это возможно только благодаря внутренним силам.

Детские сады заняли ведущее положение в системе дошкольного воспитания во многих странах. Ф. Фрѐбель впервые в истории дошкольной педагогики дал целостную, методически детально разработанную, оснащённую практическими пособиями систему общественного дошкольного воспитания. Способствовал выделению дошкольной педагогики в самостоятельную область знания.

Иоганн Фридрих Герbart (нем. *Johann Friedrich Herbart*, 4 мая 1776, Ольденбург – 14 августа 1841, Гёттинген) – немецкий философ, психолог, педагог. Один из основателей научной педагогики.

Педагогику понимал как науку об искусстве воспитания, умеющего укреплять и отстаивать существующий строй. Цель воспитания – формирование добродетельного человека, умеющего приспособиться к существующим отношениям, уважающего установленный правопорядок. Цель воспитания достигается развитием многосторонности интересов и создания на этой базе цельного нравственного характера, руководимого **5 нравственными идеями**: внутренней свободы, совершенства, благорасположения, права, справедливости. **Задачи нравственного воспитания**: 1. Удерживать воспитанника; 2. Определять воспитанника; 3. Устанавливать чёткие правила поведения; 4. Не давать основания для того, чтобы воспитанник усомнился в истине; 5. Волновать душу ребёнка одобрением и порицанием. У Гербарта отсутствует трудовое воспитание – стремился воспитать мыслителя, а не деятеля. Уделял большое внимание религиозному воспитанию. Религиозный интерес у детей надо возбуждать как можно раньше и постоянно развивать. Религия требует чувства смирения и необходима как сдерживающее начало.

Ввёл в педагогику понятие «**воспитывающее обучение**».

Задачи обучения. Развития у детей многостороннего интереса, с которым связывается преподавание всех учебных предметов, их отбор и методика обучения. Высоко ценил изучение литературы, истории, древних языков, математики. **Задачи управления детьми**: дисциплинирование детей, упорядочение их поступков и желаний, подавление дикой резвости ребёнка. **Типы школ**: элементарная, городская, гимназия. По Гербарту основа обучения – **интерес**. **Виды интересов**: эмпирический, умозрительный, эстетический, социальный, религиозный. **Методы управления детьми**: Основные – угроза, надзор, приказание, запреты, наказания, телесные наказания; вспомогательные – авторитет, любовь. **Виды обучения**: 1. Описательное – выявить опыт ребёнка и дополнить его; 2. Аналитическое – исправить и усовершенствовать мысли ученика; 3. Синтетическое – построение стройной системы мысли.

Ступени обучения: 1. Ясность – углубление в состоянии покоя. У ученика мобилизовано внимание. Происходит введение нового материала; 2. Ассоциация – углубление в состоянии движения. Дети ожидают. Происходит установление связи между старым и новым; 3. Система – поиск выводов, определений, законов на основе новых знаний, связанных со старыми представлениями. Дети ищут, обобщают, делают выводы, определяют; 4. Метод – осознание в состоянии движения, применение полученных знаний к новым фактам, явлениям, событиям. Дети применяют знания и умения. Гербарт отмечал, что педагогическая работа проводится успешнее, если ей предшествует овладение педагогической теорией. Искусство воспитания приобретает в повседневной педагогической деятельности.

Декроли, Жан Овидий (23 июля 1871 – 12 сентября 1932) – бельгийский педагог, психолог и врач. Декроли писал, что педагогическая деятельность должна способствовать осознанию ребёнком собственного "Я", познанию среды обитания, где ему предстоит осуществить свои идеалы, цели и желания.

Ж.О. Декроли считал, что школа должна быть вне политики и надклассовой. Основная цель воспитания – к жизни, для жизни, через жизнь. Он писал: «Воспитание должно быть умственным, нравственным и физическим, но, кроме того, оно должно быть приспособлено к склонностям каждого ребёнка, должно также содействовать приспособлению к зрелой жизни».

Центр педагогического процесса – ребёнок, его внутренний мир, потребности, интересы, способности. Ребёнку важнее всего знать самого себя, как у него всё устроено, как работают его органы, каково их назначение. Почему он чувствует голод, жажду, холод, сонливость, почему он боится или сердится, какие у него недостатки и качества. Поэтому важный принцип - концентрация программы школы в круг центров интересов: «Ребёнок и его организм», «Ребёнок и Вселенная» и т. д.

Педагог играет роль помощника и консультанта. А. И. Пискунов пишет: «Основой обучения, и воспитания у О. Декроли стали учебные комплексы, названные им «центрами интересов», сущность которых состояла в организации работы детей вокруг таких тем, которые более отвечают детским интересам и потребностям. Конкретно это выражалось в том, что на занятиях дети наблюдали, читали, писали, рисовали, лепили и т.д. только то, что было связано с заданной им темой». Ж.О. Декроли создал систему дидактических игр, обеспечивающих сенсорное развитие детей. Игра, по Ж.О. Декроли, - радостная творческая деятельность. Для развития мышления предложил систему классификации и коллекционирования. Выступал против: формализма в обучении и воспитании; оторванности школы от жизни; зубрёжки; игнорирования интересов детей.

Мария Монте́сси́ри (итал. *Maria Montessori*; 31 августа 1870 — 6 мая 1952) – итальянский педагог, учёный, философ, гуманистка, католичка.

Педагогика Монте́сси́ри, также известная как **система Монте́сси́ри** - система воспитания, предложенная в первой половине XX века итальянским педагогом, учёным и мыслителем Марией Монте́сси́ри. Методика Монте́сси́ри основана на индивидуальном подходе педагога к каждому ребёнку: малыш постоянно сам выбирает дидактический материал и продолжительность занятий, развиваясь в собственном ритме и направлении.

Педагогика Монте́сси́ри часто характеризуется как педагогический метод, при котором ребёнок и его индивидуальность ставятся во главу угла. Монте́сси́ри верила в самоценность каждого ребёнка. В педагогике Монте́сси́ри не применяются сравнения и измерения по существующим общим меркам. Вместо этого дети учатся свободно, без принуждения, внешнего вмешательства и критики.

Мария Монте́сси́ри была убеждена в том, что как поощрение, так и наказание вредны для внутренней ориентации человека и что люди должны учиться, следуя собственной мотивации. В первую очередь потому, что

стремление принимать участие в жизни взрослых органически свойственно природе подрастающего.

Педагогика Монтессори сосредотачивается на потребностях, способностях и одаренности каждого отдельного ребёнка. Дети учатся лучше всего, когда они могут сами определять свой ритм и способ учёбы. Поэтому Монтессори - педагоги поощряют детей самим управлять выбором темпа, темы и закрепления изученного.

Джон Дьюи (англ. *John Dewey*; 20 октября 1859, Бёрлингтон, штат Вермонт – 1 июня 1952, Нью-Йорк) — американский философ и педагог, представитель философского направления прагматизм. Автор более 30 книг и 900 научных статей по философии, социологии, педагогике и др. дисциплинам.

Прагматизм в педагогике. Цель воспитания, по Дьюи – воспитание личности, умеющей «приспособиться к различным ситуациям» в условиях свободного предпринимательства.

Д. Дьюи и его последователи (Э. Паркхерст, У. Килпатрик, Е. Коллингс и др.) полагали, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества. Они рассматривали изучение специфики детства как путеводитель научной педагогики, предлагая сделать ребёнка предметом интенсивного воздействия многообразных факторов воспитания – экономических, научных, культурных, этических и пр.

Экспериментальный метод у Д. Дьюи предполагал, что мы знаем только то и тогда, когда можем своей деятельностью произвести действительно изменения в вещах, которые подтвердят или опровергнут наши знания. В реформаторской педагогике Д. Дьюи выступил как наиболее яркий представитель философско-педагогического направления прагматизма с его трактовкой истинности как практической значимости: «истинно то, что полезно». Дьюи выступал за практическую направленность воспитания, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребёнка: «Ребёнок — это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, ибо лишь оно может служить мерилom воспитания». Д. Дьюи рассматривал воспитание как процесс накопления и реконструкции опыта с целью углубления его социального содержания.

Георг Михаэль Кершенштейнер (нем. *Georg Michael Kerschensteiner*; 29 июля 1854 – 15 января 1932) – известный немецкий педагог.

Научное обоснование движению трудовой школы дал Георг Кершенштейнер. В работе «Понятие трудовой школы» он доказывал, что в эпоху разделения труда, сопутствующего развитию культуры, каждый человек должен иметь профессиональную специализацию.

Смысл **трудовой школы** видел в том, чтобы при минимуме научного материала развить максимум умений, способностей, пробудить радость от труда на службу государству. Трудовая школа требует учителя, который бы

кроме книжного образования "пропитался духом трудовой школы". Ручной труд является основой собственного опыта детей.

Станислав Теофилович Шацкий (1 июня 1878 – 30 октября 1934) – русский и советский педагог.

Возникновение первых внешкольных учреждений для детей в России связано с именами С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко. Созданные в Москве в районе Бутырской слободы и Марьиной рощи детские клубы и детский сад носили общее название «**Дневной приют для приходящих детей**». К весне 1906 года приют посещали около 150 детей. При приюте были открыты мастерские (слесарная, столярная, швейная). На базе приюта было организовано культурно-просветительное общество «**Сетлемент**». Название общества было подсказано опытом создания в Америке сетлементов – поселений культурных интеллигентных людей среди бедных слоев населения для проведения просветительской работы. Общество «Сетлемент», созданное С.Т. Шацким, А.У. Зеленко и другими педагогами, ставило главной целью удовлетворение культурных и социальных потребностей детей и молодежи малообеспеченной и малокультурной части населения, фактически лишённой возможности получить школьное образование. Помимо детского сада и детских клубов общество имело ремесленные курсы и начальную школу. Общество вело культурно-просветительскую работу и среди взрослого населения.

В 1911 году общество открыло детскую летнюю трудовую колонию «**Бодрая жизнь**» (на территории современного города Обнинска). В создание колонии большую роль сыграла **Валентина Николаевна Шацкая** (1882 – 1978), жена С.Т. Шацкого, впоследствии ставшая крупнейшим специалистом по проблемам музыкального воспитания детей. В этой колонии каждое лето жили 60-80 мальчиков и девочек, занимавшихся в клубах общества «**Детский труд и отдых**». Основой жизни в колонии был физический труд: приготовление пищи, самообслуживание, благоустройство, работа на огороде, в саду, в поле, на скотном дворе. Свободное время отводилось играм, чтению, беседам, постановкам спектаклей-импровизаций, занятиям музыкой, пением.

Инновационный характер первых внешкольных учреждений был обусловлен благородными мотивами их основателей, а также новыми педагогическими взглядами на вопросы воспитания детей.

Виктор Николаевич Сорóка-Росiнский (26 (13) ноября, 1882, Новгород-Северский, Черниговская область — 1 октября 1960, Ленинград) — российский и советский педагог, создатель (1918—1920 гг.) известной Школы-коммуны для трудновоспитуемых подростков им. Ф. М. Достоевского.

Основные принципы национального воспитания должны закладываться в семье: через религиозное воспитание и труд, воспитания на традициях устного народного творчества. Демократичность воспитания и обучения. Принцип коллективного воспитания с учётом индивидуальности каждого воспитанника. Переход от принуждения к принципу добровольчества

на основе самодеятельности, самоуправления, соревновательности и самокритичности.

Принципы суворовской педагогики, положенные В. Н. Сорока-Росинским в основу своей воспитательной системы: «Глазомер, быстрота, натиск», «Тяжело в учении, легко в бою».

Решительно выступал против понимания трудных детей как морально или психически дефективных. С 20-х по 30-е гг. из-за сложной экономической ситуации беспризорников и детей с отклонениями в развитии (с нарушениями слуха, зрения, интеллекта) часто объединяли в одну группу и воспитывали в одних учреждениях. Он считал, что беспризорники вполне нормальные дети, попавшие в тяжёлые жизненные условия. Они вполне поддаются педагогической коррекции. В работе с трудными подростками лучшим орудием воспитания является личность педагога, его пример, учитель должен быть «породистым».

Васи́лий Алекса́ндрович Сухомли́нский (28 сентября 1918, с. Васильевка Александрийского уезда Херсонской губернии – 2 сентября 1970, пос. Павлыш Онуфриевского района Кировоградской области, Украинская ССР) – украинский советский педагог.

Член-корреспондент Академии педагогических наук СССР (1968), кандидат педагогических наук (1955), заслуженный учитель школы Украинской ССР (1958), Герой Социалистического Труда (1968).

Сухомлинский создал оригинальную педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, на признании личности ребёнка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, творческая деятельность сплоченного коллектива педагогов-единомышленников и учащихся. Сухомлинский строил процесс обучения как радостный труд; большое внимание он уделял формированию мировоззрения учащихся; важная роль в обучении отводилась слову учителя, художественному стилю изложения, сочинению вместе с детьми сказок, художественных произведений.

Сухомлинский разработал комплексную эстетическую программу «воспитания красотой». В советской педагогике своего времени стал разрабатывать гуманистические традиции отечественной и мировой педагогической мысли.

В целостном виде взгляды Сухомлинского представлены в «Этюдах о коммунистическом воспитании» (1967) и других произведениях. Его идеи воплощены в практике многих школ. Были созданы Международная ассоциация В. А. Сухомлинского и Международное объединение исследователей Сухомлинского, педагогический музей Сухомлинского в Павлышской школе (1975).

Сухомлинский - автор около 30 книг и свыше 500 статей, посвящённых воспитанию и обучению молодёжи. Книга его жизни - «Сердце отдаю детям» (Государственной премии УССР – 1974, посмертно). Его жизнь – воспитание

детей, личности. Он воспитывал в детях личное отношение к окружающей действительности, понимание своего дела и ответственности перед родными, товарищами и обществом и, что главное, перед собственной совестью.

Антон Семёнович Макаренко (1 (13) марта 1888, Белополье, Сумский уезд, Харьковская губерния, Российская империя – 1 апреля 1939, станция Голицыно, Московская область) – советский педагог и писатель. Уже при жизни А.С.Макаренко его деятельность и труды как воспитателя и педагога получили высокую оценку.

Огромное значение в жизни Макаренко сыграл А.М. Горький, для которого забота о российских детях, особенно оказавшихся беспризорными, была естественным и важнейшим делом на протяжении многих лет.

Горький всячески настаивал на издании записок Макаренко о его опыте воспитания в виде книги, как известнейший писатель помог разместить в печать в литературных альманахах сначала отдельные главы «Педагогической поэмы», а затем и выпустил всю книгу под своей редакцией.

Одним из распространённых приёмов критиков системы А. С. Макаренко было и остаётся утверждение, что эта система хорошо работала якобы только в руках своего создателя. Это опровергается как подробным выверенным описанием системы в произведениях самого А. С. Макаренко (поневоле и преимущественно в виде художественно-научного изложения), так и успешной многолетней деятельностью целого ряда его последователей.

Приложение 2.

Опросник готовности к школе (разработано Д. Чейни).

Оценка развития познания

1. Владеет ли ребенок основными понятиями (например: правый/левый, большой/маленький, верх/низ, в/из и т.д.)?
2. Умеет ли ребенок классифицировать, например: назвать вещи, которые могут катиться; назвать одним словом группу предметов (стул, стол, шкаф, кровать – мебель)?
3. Может ли малыш угадать концовку незамысловатой истории?
4. Может ли ребенок удержать в памяти и выполнить как минимум 3 указания (одень носки, сходи в ванну, там умойся, после этого принеси мне полотенце)?
5. Может ли ребенок назвать большинство заглавных и строчных букв алфавита?

Оценка базового опыта

6. Приходилось ли ребенку сопровождать взрослых на почту, в магазин, в сберкасса?
7. Был ли малыш в библиотеке?
8. Бывал ли ребенок в деревне, в зоопарке, в музее?

9. Была ли у Вас возможность регулярно читать малышу, рассказывать ему истории?

10. Проявляет ли ребенок повышенный интерес к чему-либо. Есть ли у него хобби?

Оценка языкового развития

11. Может ли ребенок назвать и обозначить основные окружающие его предметы?

12. Легко ли ему отвечать на вопросы взрослых?

13. Может ли ребенок объяснить, для чего служат различные вещи, например, пылесос, щетка, холодильник?

14. Может ли ребенок объяснить, где расположены предметы: на столе, под стулом и т.д.?

15. В состоянии ли малыш рассказать историю, описать какой-нибудь прошедший с ним случай?

16. Четко ли ребенок выговаривает слова?

17. Правильна ли его речь с точки зрения грамматики?

18. Способен ли ребенок участвовать в общем разговоре, разыграть какую-либо ситуацию, участвовать в домашнем спектакле?

Оценка уровня эмоционального развития

19. Выглядит ли ребенок веселым дома и среди сверстников?

20. Сформировался ли у ребенка образ себя как человека, который многое может?

21. Легко ли малышу “переключиться” при изменениях в расписании дня, перейти к новой деятельности?

22. Способен ли ребенок работать (играть, заниматься) самостоятельно, соревноваться в выполнении задания с другими детьми?

Оценка умения общаться

23. Включается ли ребенок в игру других детей, делится ли с ними?

24. Соблюдает ли он очередность, когда этого требует ситуация?

25. Способен ли ребенок слушать других, не перебивая?

Оценка физического развития

26. Хорошо ли ребенок слышит?

27. Хорошо ли он видит?

28. Способен ли он посидеть спокойно в течение некоторого времени?

29. Развита ли у него координация моторных навыков (может ли он играть в мяч, прыгать, спускаться и подниматься по лестнице без помощи взрослого, не держась за перила...)?

30. Выглядит ли ребенок бодрым и увлеченным?

31. Выглядит ли он здоровым, сытым, отдохнувшим (основную часть дня)?

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЇ ЛІТЕРАТУРИ.

1. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб., 2011. – 304 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
4. Ильин Е. П. Психология взрослости / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2014.- 542 с.
5. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / под. ред. А. И. Пискунова. – М. : Флинта, 2010. – 362 с.
6. Кудрявцев В. Т. Воображение, творчество и личностный рост ребенка / В. Т. Кудрявцев. – М. : Чистые пруды, 2010. – 209 с.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.
8. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 464 с.
9. Марцинковская Т. Д. Психология развития / Т. Д. Марцинковская Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко. – М. : Академия, 2007. – 528 с.
10. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка / Н. Є. Мойсеюк. – Київ : Педагогіка, 2003. – 608 с.
11. Немов Р. С. Психология: в 3 кн. : Кн. 2 : Психология образования / Р. С. Немов – М. : Владос, 2013. – 606 с.
12. Павелків Р. В. Вікова психологія / Р. В. Павелків. – Київ : Кондор, 2015. – 469 с.
13. Педагогіка вищої школи : навч.посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н Курлянд. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.
14. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М. : Академия, 2010. – 576 с.
15. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. Реана А.А. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2012. – 656 с.
16. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 2009. – 416 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 680 с.
18. Сергєєнкова О. П. Вікова психологія / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова. – Київ : Центр учб. літ., 2012. – 376 с.
19. Степанов О. М. Педагогічна психологія / О. М. Степанов. – Київ : Академвидав. – 2014. – 400 с.

20. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2012. – 384 с.

Дополнительная

1. Актуальные проблемы современной лингвистики : учеб. пособие для студентов вузов / сост. Л. Н. Чурилина. – М. : Флинта, 2010. – 411 с.

2. Андреева И. Н. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / Андреева И. Н. ; под ред. З. И. Васильевой. – М. : Академия, 2001. – 416 с.

3. Баддли А. Память / А. Баддли, М. Айзенк, М. Андерсон. – СПб. : Питер, 2014. – 560 с.

4. Белянин В. П. Психоллингвистика / В. П. Белянин – М. : Наука, 2007. – 227 с.

5. Берк Л. Е. Развитие ребенка / Л. Е. Берк. – СПб. : Питер, 2006. – 1056 с.

6. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2012. – 379 с.

7. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 2006. – 432 с.

8. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 288 с.

10. Джуринский А. История зарубежной педагогики / А. Джуринский. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 450 с.

11. Залевская А. А. Введение в психоллингвистику : учеб. для студентов вузов, обучающихся по социол. специальностям / А. А. Залевская. – М. : Академия, 2010. – 383 с.

12. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – Київ : ІВЦ, 2003. – 200 с.

13. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 296 с.

14. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум – СПб. : Питер, 2013. – 940 с.

15. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. / Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. ; за ред. О. О. Любара. – Київ : Знання ; КОО, 2003. – 450 с.

16. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. – 490 с.

17. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина – М. : Академия, 2007. – 637 с.

18. Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова. – М. : Флинта, 2005. – 216 с.
19. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика – Пресс, 2004. – 528 с.
20. Пищальникова В. А. Общее языкознание : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности "Теория и методика преподавания иностр. яз. и культур" / В. А. Пищальникова, А. Г. Сонин. – М. : Академия, 2009. – 447 с.
21. Секерина И. А. Метод вызванных потенциалов мозга в экспериментальной психолингвистике / И. А. Секерина // Вопр. языкознания. – 2006. – № 3. – С. 22-45.
22. Сергиенко Е. А. Модель психического в онтогенезе человека. / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова ; Ин-т психологии РАН. – М., 2009. – 415 с.
23. Стратегия гуманизма: (Из опыта работы научно-учебного комплекса НТУ «ХПИ» – ХГУ «НУА») / под общ. ред. В. И. Астаховой, Л. Л. Товажнянского. – Харьков. : Изд-во НУА, 2004. – 212 с.
24. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики., 2005. – 349 с.
25. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития / Д. Шеффер. – СПб. : Питер, 2003. – 896 с.

Навчальне видання

ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Навчальний посібник для студентів 5 курсу
факультетів «Бізнес-управління» та «Референт-перекладач»
денної форми навчання

(російською мовою)

Автор - упорядник ГОГА Наталія Павлівна

В авторській редакції

Комп'ютерний набір: *Н. П. Гога*

Підписано до друку 30.11.2017. Формат 60×84/16.

Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».

Ум. друк. арк. 5,0. Обл.-вид. арк. 4,65

Тираж 5 пр. Зам. №

Видавництво

Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.