

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ МОГИЛЕВСКОГО  
ОБЛИСПОЛКОМА

УО «МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ОБЛАСТНОЙ

ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРИ  
ПРОХОЖДЕНИИ АТТЕСТАЦИИ НА  
ПРИСВОЕНИЕ ВЫСШЕЙ  
КВАЛИФИКАЦИОННОЙ КАТЕГОРИИ**

**Методические рекомендации  
по подготовке к инвариантной части письменного  
экзамена**

Могилев 2022

УДК  
ББК  
издательского Совета УО «МГОИРО»

Печатается по решению редакционно-

**Составители:** Авраменко В.В., доцент кафедры педагогики и психологии УО «МГОИРО», кандидат психологических наук; Когачевская Т.И., доцент кафедры педагогики УО «МГУ им. А.А. Кулешова», кандидат педагогических наук, доцент

**Рецензенты:**

Жудро М.М. – кандидат экономических наук, ректор УО «МГОИРО»  
**Калачева И.В.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальных психолого-педагогических наук, УО «МГУ им. А.А. Кулешова, доцент

Концевой П.А. – кандидат исторических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии УО «МГОИРО»

Психолого-педагогическая компетентность педагога при прохождении аттестации на присвоение высшей квалификационной категории: методические рекомендации по подготовке к инвариантной части письменного экзамена / В.В. Авраменко, Т.И. Когачевская. – Могилев: УО «МГОИРО», 2022. – 92 с.

Аттестация педагогических кадров – это изучение и оценка профессионального уровня, деловых и личностных качеств педагогов, результатов их педагогической деятельности. Составляющей частью третьего этапа аттестации на присвоение высшей квалификационной категории является квалификационный экзамен.

Данные методические рекомендации посвящены рассмотрению особенностей содержания инвариантной части первого задания письменного квалификационного экзамена, которое направлено на оценку уровня психологической и педагогической компетентности педагогов.

Пособие предназначено для педагогов учреждений образования, студентов педагогических специальностей.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ВВЕДЕНИЕ

1. Нормативные и правовые аспекты проведения квалификационного экзамена при аттестации педагогических работников на присвоение (подтверждение) высшей квалификационной категории

2. Специфика содержания и форма предъявления заданий инвариантной части письменного экзамена при прохождении аттестации на присвоение (подтверждение) высшей квалификационной категории

3. Основы психологии развития и возрастной психологии

4. Основы педагогической психологии

5. Основы педагогики

### СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

## ВВЕДЕНИЕ

Аттестация – важный этап профессиональной деятельности, который обеспечивает повышение качества работы за счет осуществления самооценки и получения внешней оценки деятельности (со стороны аттестационной комиссии).

Аттестация педагогических работников в учреждениях образования осуществляется в соответствии с Инструкцией о порядке проведения аттестации педагогических работников (кроме педагогических работников из числа профессорско-преподавательского состава), утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 22.08.2012 № 101, с учетом изменений и дополнений, внесенных постановлениями Министерства образования Республики Беларусь от 26.03.2014 № 20, от 26.11.2014 № 163, от 11.05.2017 № 46, (далее – Инструкция).

В соответствии с Инструкцией аттестация педагогических работников – это изучение и оценка их профессионального уровня, деловых и личностных качеств, результатов педагогической деятельности по формированию знаний, умений, навыков, интеллектуального, творческого и физического развития обучающихся.

Аттестация является одним из важнейших средств оценки и развития профессионального уровня педагогических работников. Квалификационные категории предполагают дифференциацию уровня сложности и качества решения профессиональных задач, стоящих перед педагогическим работником, отражают опыт его работы. Понятие «педагогический опыт» на современном этапе развития образования рассматривается в двух значениях: широком и узком. В широком значении педагогический опыт является составной, необходимой частью и разновидностью общечеловеческого опыта, который сформировался в обществе относительно воспитания и обучения на протяжении развития цивилизации, и представляет собой систему профессиональных ценностей. Такой опыт носит массовый характер, он отражается в овладении педагогом теоретико-методическими основами педагогической деятельности и рассматривается как профессиональная культура педагога.

К передовому педагогическому опыту в более узком и строгом смысле этого понятия относят такую практику, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности, то, что иначе называется новаторством. Такой педагогический опыт особенно ценен потому, что он определяет новые пути в педагогической практике и педагогической науке. Педагог, овладев известными в науке принципами и методами, находит и использует новые и оригинальные приёмы или по-новому, эффективно сочетает старые, обеспечивая качество образовательного процесса. В педагогическом словаре под редакцией

Г.М.Коджаспировой педагогический опыт определяется как «активное освоение и реализация педагогом в практике законов и принципов педагогики с учётом конкретных условий, особенностей детей, детского коллектива и собственной личности» [4, с. 223]. По А.А.Глинскому, «педагогический опыт – это эффективный опыт, который позволяет достигать оптимальных результатов в образовательном процессе при сравнительно незначительных затратах сил, времени и средств. При этом оптимальность рассматривается как достижение наилучшего результата в данных условиях при минимальных затратах времени и усилий всех участников образовательного процесса, а эффективность – как степень достижения заданной педагогической цели с учётом оптимальности» [1, с. 203].

Оценка уровня квалификации педагогических работников должна быть значимой для всех участников образовательного процесса и являться основой процедуры аттестации. Основными принципами аттестации педагогических работников являются: коллегиальность, системность, целостность экспертных оценок, обеспечивающих объективное, корректное, доброжелательное отношение к аттестуемым работникам.

Составляющей частью третьего этапа аттестации на присвоение высшей квалификационной категории является квалификационный экзамен. , который состоит из двух частей: письменной (2 задания: оценка уровня научно-теоретической и методической подготовки педагога - инвариантная и вариативная части, моделирование фрагмента педагогической деятельности) и собеседования (по описанию опыта и его отражению в смоделированном фрагменте педагогической деятельности).

Данные методические рекомендации посвящены рассмотрению особенностей содержания **инвариантной части первого задания письменного квалификационного экзамена**, которое направлено на оценку уровня научно-теоретической и методической подготовки, психологической и педагогической компетентности как составных частей профессиональной компетентности педагога в соответствии с требованиями, предъявляемыми к специалистам высшей категории.

# 1. НОРМАТИВНЫЕ И ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА ПРИ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ НА ПРИСВОЕНИЕ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ КАТЕГОРИИ

Составляющей частью третьего этапа аттестации на присвоение высшей квалификационной категории является квалификационный экзамен.

Целью проведения квалификационного экзамена является независимая экспертная оценка научно-теоретической и методической подготовки педагогических работников.

Основными задачами квалификационного экзамена являются: определение уровня профессионального мастерства педагогического работника, который достигнут после получения предыдущей квалификационной категории; определение соответствия научно-теоретической и методической подготовки педагогических работников требованиям, предъявляемым к специалистам высшей квалификационной категории, квалификационной категории «учитель-методист»; стимулирование роста профессионального мастерства педагогических работников, развитие их творческой инициативы; овладение передовым педагогическим опытом; включение педагогических работников в исследовательскую деятельность.

В соответствии с Инструкцией, квалификационный экзамен при прохождении аттестации на присвоение высшей квалификационной категории состоит из двух частей: письменной и собеседования.

**В письменной части** - 2 задания: оценка уровня научно-теоретической и методической подготовки педагога - *инвариантная* и *вариативная* части; моделирование фрагмента педагогической деятельности.

**Собеседование** проводится по описанию опыта и его отражению в смоделированном фрагменте педагогической деятельности.

**Письменная часть.** Первое задание письменной части квалификационного экзамена направлено на оценку уровня научно-теоретической и методической подготовки в соответствии с требованиями, предъявляемыми к специалистам высшей квалификационной категории.

Профессиональная компетентность педагога рассматривается как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, как совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности.

В науке по-разному определяется структура профессиональной компетентности учителя. Обобщенный анализ подходов позволяет выделить следующие компоненты профессиональной компетентности

педагога - социально-психологическая и общепедагогическая, предметная, управленческая, коммуникативная, информационно-коммуникационная, инновационная, рефлексивная, креативная.

Программа первого задания письменной части квалификационного экзамена включает следующие разделы: нормативные правовые акты, регламентирующие педагогическую деятельность; организацию образовательного процесса по реализации конкретных образовательных программ; современная теория и методика обучения и воспитания; теория и содержание преподаваемого учебного предмета или реализуемого направления педагогической деятельности; современные технологии, методы, приемы, средства обучения и воспитания, социально-педагогической поддержки и психологической помощи, коррекционной работы.

Для выполнения первого задания письменной части квалификационного экзамена на присвоение высшей квалификационной категории разрабатываются задания, которые состоят из **инвариантной** и **вариативной** части.

В **инвариантной** части предлагаются задания в тестовой форме на определение таких структурных компонентов общепрофессиональной педагогической компетентности, как социально-психологическая и общепедагогическая компетентность, и включают вопросы на знание основных положений нормативных правовых актов в сфере образования, вопросов педагогики, возрастной психологии, педагогической психологии, обучения детей с ОПФР, воспитания обучающихся. Выполнение заданий осуществляется с использованием компьютерной техники - в случайном порядке педагогу предлагается 10 тестовых заданий, ответы заносятся в специальный бланк; время выполнения – 20 минут.

**Вариативная** часть может содержать задачи, тесты, вопросы в зависимости от квалификации и направления деятельности и отражают уровень развития предметной компетентности педагога.

Задания письменной работы являются закрытыми для общего доступа.

На выполнение первой письменной работы отводится 2 (два) академических часа.

Оценка работы осуществляется в баллах и вносится в экзаменационную ведомость. В случае, если педагогический работник набрал менее 5 (пяти) баллов за инвариантную часть и (или) менее 11 баллов за вариативную часть, он не допускается к дальнейшей сдаче квалификационного экзамена.

## 2. СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМА ВЫПОЛНЕНИЯ ИНВАРИАНТНОЙ ЧАСТИ ПЕРВОГО ЗАДАНИЯ ПИСЬМЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ АТТЕСТАЦИИ НА ПРИСВОЕНИЕ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ КАТЕГОРИИ

В соответствии с инструкцией содержание заданий инвариантной части квалификационного экзамена включает вопросы возрастной психологии, психологии развития, педагогической психологии, педагогики, что позволяет определить уровень психологической и педагогической компетентности как компонентов общепедагогической компетентности учителя. Задания инвариантной части по содержанию одинаковы для педагогов различных квалификаций и соответствуют специальности «Педагог».

Разработанные задания для контроля степени усвоения содержания указанных дисциплин представлены в форме тестовых заданий. Тестовое задание – это диагностическое задание в виде задачи или вопроса (совокупности предложений), с четкой недвусмысленной инструкцией к выполнению и обязательно эталоном ответа или алгоритмом требуемых действий со стороны испытуемого. Тестовое задание состоит из 4 частей: инструкции, текста задания, вариантов ответа, правильного ответа (ключ).

Система подобранных тестовых заданий называется тестом. Субтест – составная часть теста, содержащая определенным образом систематизированную совокупность диагностических заданий. Инвариантная часть квалификационного экзамена представляет собой тест из 150 вопросов и включает субтесты по психологии (75 вопросов по возрастной, педагогической психологии, психологии развития) и по педагогике (75 вопросов). На экзамене в случайном порядке компьютер выбирает 10 тестовых заданий (5 по психологии и 5 по педагогике).

Тестовые задания предъявляются в письменной форме (компьютерный вариант). По классификации тестовых заданий на квалификационном экзамене используются их следующие виды: по уровню охвата содержания знаний, проверяемых в тесте - полипредметные тесты; по дидактической ориентации теста - тест достижений для контроля знаний теории; по деятельности тестируемых - письменные тесты; по скоростному фактору - тест с четкой фиксацией затрат времени на его выполнение (20 минут); по структуре - одноуровневые тесты (тесты скорости).

В основе любого тестового задания лежит задача (условие и вопрос). По характеру деятельности тестируемого на экзамене используются **задачи закрытого типа** - тестовые задания, предусматривающие различные варианты ответа на поставленный вопрос с возможностью его выбора из предложенных вариантов. Учитывая высокий уровень компетентности педагогов на квалификационном экзамене, при



составлении вариантов ответа на предложенный вопрос использовались близкие по смыслу формулировки, что затрудняет принятие правильного решения, так как «все варианты ответа подходят». В таком случае необходимо выбрать наиболее обобщенный вариант, отражающий существенные признаки категории или явления. Пример: Центральным новообразованием подросткового возраста является:

- A. становление системы мотивов
- B. становление самосознания**
- C. профессиональное самоопределение
- D. все ответы верны

Правильный вариант ответа B, варианты A и C по смыслу отражают частные проявления самосознания.

Виды формулировки задач, используемые на экзамене:

1. Задачи с альтернативным выбором ответа - выбирается один из двух вариантов ответа. Пример: Выберите вариант ответа, соответствующего данному описанию признаков одаренности: Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.

A – инструментальные признаки одаренности

B – мотивационные признаки одаренности

2. Задачи с множественным выбором ответа. Они состоят из двух частей - формулировки задания и вариантов ответов. Испытуемый должен выбрать один или несколько вариантов ответа из предложенных. В формулировке задания необходимо обратить внимание на ключевые слова - выбрать вариант или варианты ответа.

Примеры:

Выберите вариант ответа, соответствующий определению: «...процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека на протяжении жизни»

A – рост

B – созревание

C – развитие.

Определите основные требования к организации самостоятельной работы школьников:

A. Сообщение знаний

B. Добровольность

C. Увлекательность информации

D. Периодичность

E. Научность учебного материала.

Выберите вариант ответа, соответствующий определению: «Кризис авторства собственной жизни в юности наступает»:

- А – по окончанию 9 класса
- В – по окончанию 11 класса
- С – все варианты верны

**3. Задачи на восстановление соответствия** - задания, при выполнении которых необходимо восстановить соответствие между элементами двух списков. Формой записи ответов является запись сочетаний цифр и букв, под которыми значатся элементы списков либо выбор из предложенных сочетаний.

Пример:

Установите верное соответствие:

1. Знания – это	А. ...владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике
2. Умения – это	Б. ...понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить и применять основные факты науки и теоретические обобщения
3. Отношение – это	В. ...устойчивая, избирательная, предпочтительная связь субъекта с объектами окружающего мира.
4. Творческая деятельность – это	Г. ...создание новых знаний, умений, навыков, отношений.

Варианты ответа:

I - 1Б; 2А; 3В; 4Г;

II - 1А; 2Б; 3В; 4Г;

III - 1Г; 2А; 3Г; 4В;

**4. Задачи на исключение лишнего.** В инструкции к задаче указывается на необходимость исключить лишний элемент либо используется отрицание (не...). Пример:

Исключите лишнее. К формам организации обучения относятся:

- А. Факультатив;
- В. Урок;
- С. Экскурсия;
- Д. Иллюстрация.

Что не является существенным в обучении?

- А. Объем усвоенных знаний;
- В. Практическое применение знаний;
- С. Творческое развитие;
- Д. Качественное усвоение изученного материала.

**5. Задачи на преобразование, реструктурирование.** В инструкции указывается, что предложенные элементы необходимо

расположить в определенной логической последовательности. В зависимости от типа обозначения элементов (цифра или буква) вариантом ответа к данной задаче является число либо определенный порядок букв.

Пример:

Установите последовательность этапов тематического планирования учебных занятий:

А. Распределение общего количества годовых учебных часов по разделам и темам курса;

В. Изучение образовательной программы учебного курса;

С. Определение основных блоков тематического плана;

Д. Окончательная компоновка и оформление годового тематического плана;

Е. Планирование учебных занятий внутри каждого блока учебного курса

I. А;В;С;Е; D;

II. Е; А;В;С; D;

III. В; А; С; Е; D;

При выполнении тестовых заданий необходимо внимательно прочитать и проанализировать инструкцию (прямой или обратный вопрос), текст задания и варианты ответа, затем сделать осознанный выбор варианта ответа.

### **3. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

#### **Сущность, движущие силы, механизмы и принципы психологического развития**

Современная психология представляет собой разветвленную систему научных дисциплин, среди которых особое место занимает возрастная психология или, правильнее, **психология развития** человека, связанная с изучением возрастной динамики развития человеческой психики, онтогенеза психических процессов и психологических качеств личности качественно изменяющегося во времени человека. Понятие **возрастной психологии** в принципе уже понятия **психологии развития**, поскольку развитие здесь рассматривается всего лишь как функция или хронологического возраста, или возрастного периода. Психология развития связана не только с изучением возрастных этапов человеческого онтогенеза, но рассматривает разнообразные процессы макро- и микропсихического развития вообще. **Объяснить развитие** – значит выявить причины, факторы и условия, повлекшие за собой наступившие изменения в поведении и переживании. В основе объяснения лежит схема причинно-следственной связи, которая может быть строго однозначной (что встречается чрезвычайно редко), вероятностной (статистической, с разной

степенью отклонения) или вообще отсутствовать. Она может быть одинарной (что встречается очень редко) или множественной (что обычно и имеет место при изучении развития).

Если объяснение отвечает на вопрос «почему это произошло?», раскрывая причины для уже имеющегося следствия и определяя факторы, его вызвавшие, то **прогноз отвечает** на вопрос «к чему это приведет?», указывая на те следствия, которые вытекают из данной причины. **Таким образом, если в объяснении развития мысль движется от следствия к причине, то в прогнозе развития мы идем от причины к следствию.** Это значит, что при объяснении наступивших изменений исследование начинается с их описания и продолжается переходом к описанию возможных причин и их связи с наступившими изменениями. При прогнозе же исследование начинается также с описания наступивших изменений, но они рассматриваются уже не как следствие, а как причина возможных изменений, описание которых и нужно составить. Прогноз развития всегда носит гипотетический характер, так как основывается на объяснении, на установлении связей между наступившим следствием и возможными причинами. Если эта связь установлена, то факт ее существования позволяет считать, что совокупность выявленных причин с необходимостью повлечет за собой следствие. В этом, собственно, и заключается смысл прогноза.

Если **описание** развития есть создание его образа в сознании исследователя, **объяснение** – установление связей следствия с возможными причинами, а **прогноз** развития – предсказание его, исходя из уже установленных причинно-следственных связей, то **коррекция** развития есть управление им через изменение возможных причин. Важно отметить особое место прогноза и коррекции развития при решении прикладных задач психологии развития, в частности, в педагогической деятельности.

Задачи психологии развития широки и многозначны. В настоящее время эта отрасль психологии приобрела статус научно-практической дисциплины, в связи с чем среди ее задач следует выделить **задачи теоретические и практические.**

К числу **теоретических задач психологии развития** можно отнести: изучение основных психологических критериев и характеристик Детства, Юности, Взрослости (Зрелости), Старости как социальных явлений и последовательных состояний общества; исследование возрастной динамики психических процессов и личностного развития в зависимости от культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий, различных видов воспитания и обучения; исследования психологических различий (половозрелых и типологических свойств человека).

К числу **научно-практических задач**, стоящих перед психологией развития, относится создание методической базы для контроля за ходом, полноценностью содержания и условиями психического развития на разных этапах онтогенеза; организация оптимальных форм деятельности и общения в детстве и юности; а также организация психологической помощи в периоды возрастных кризисов, в зрелом возрасте и старости.

Для общей интегральной характеристики процессов развития используются категории, относящиеся не к отдельным признакам, а к развитию в целом. Это категории *роста, созревания, дифференциации, научения, запечатления (импринтинга), социализации (культурного социогенеза)*.

**Рост.** Изменения, происходящие в ходе развития, могут быть количественными или качественными. Приращение высоты тела или увеличение запаса слов представляют собой количественные изменения. Физиологические изменения в возрасте половозрелости или обретение понимания многозначности слов в поговорках являются, напротив, качественными изменениями. Поэтому в парной категории «количество – качество» понятие роста относится к количественному аспекту развития. Рост представляет собой лишь отдельный аспект хода развития, а именно – одномерное количественное рассмотрение процессов развития. Рассматривать развитие в аспекте роста, значит ограничиться исследованием чисто количественных изменений, когда знания, умения, память, содержание чувств, интересы и т.п. рассматриваются всего лишь с точки зрения приращения их объема.

**Созревание.** Подход к развитию с точки зрения созревания господствовал в психологии достаточно долго. К биологическому созреванию принято относить все процессы, спонтанно протекающие под влиянием наследственно детерминированных и внутренне управляемых импульсов роста. К таким процессам относятся физические изменения, важные для психического развития – созревание мозга, нервной и мышечной систем, эндокринных желез и т.д. О созревании говорят обычно тогда, когда учитывают сензитивные (наиболее благоприятные) периоды для обучения чему-то либо, когда прошлый опыт, научение или упражнение не оказывают влияния (или оказывают несущественное) на характер происходящих изменений.

**Дифференциация.** Если понимать развитие как зависимость качественных изменений от созревания, то необходимо обратиться к понятию дифференциации. Она ведет к росту, с одной стороны, структурной сложности, а с другой – к вариативности и гибкости поведения. Сюда относятся также растущее многообразие, специализация и автономизация отдельных структур и функций. В широком смысле дифференциация обозначает просто общее содержание прогрессирующего

дробления, расширения и структурирования психических функций и способов поведения.

**Области развития.** Развитие происходит в трех областях: физической, когнитивной и психосоциальной. К физической области относятся такие физические характеристики, как размеры и форма тела и органов, изменения структуры мозга, сенсорные возможности и моторные (или двигательные) навыки. Когнитивная область (от лат. «cognitio» – «знание», «познание») охватывает все умственные способности и психические процессы, включая даже конкретную организацию мышления. К этой области относятся такие процессы, как восприятие, рассуждение, память, решение задач, речь, суждение и воображение. В психосоциальную область входят свойства личности и социальные навыки. К ней относят присущий каждому из нас индивидуальный стиль поведения и эмоционального реагирования. Между различными областями развития человека существует сложное взаимодействие. Таким образом, развитие представляет собой не последовательность отдельных, не согласованных между собой изменений, а носит целостный, системный характер, вследствие чего изменения в одной области влекут за собой перемены в других.

**Биологические процессы развития.** Все живые организмы развиваются в соответствии с их генетическим кодом, или планом. Психологи, говоря о процессе развития в соответствии с генетическим планом, пользуются термином созревание. Процесс созревания состоит из последовательности предварительно запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции. Неправильное питание или болезнь могут замедлить созревание, но это вовсе не означает, что правильное питание, хорошее здоровье и даже специально предпринимаемая стимуляция и обучение должны значительно его ускорить. Созревание органов тела и моторных способностей идет с разной скоростью. Каждый орган или способность обычно имеют свою точку оптимальной зрелости. Термин рост, как правило, указывает на увеличение размера, функциональных возможностей или сложности до такой точки. Термин старение относится к биологическим изменениям, происходящим после прохождения точки оптимальной зрелости.

Каждое мгновение мы подвергаемся воздействию окружающей среды. Свет, звук, тепло, пища, лекарства, гнев, доброта, строгость – все это и многое другое может служить удовлетворению основных биологических и психологических потребностей, причинять серьезный вред, привлекать внимание или становиться компонентами научения. Некоторые воздействия среды носят временный характер и ограничиваются какой-то одной ситуацией, многие другие средовые влияния могут быть постоянными, как в случае непрерываемого

взаимодействия с родителями. Средовые влияния могут задерживать или стимулировать рост организма, породить устойчивую тревогу или способствовать формированию сложных навыков.

Окружающая среда влияет на человеческое развитие через посредство процессов научения и социализации. Кроме того, многие связанные со средой изменения поведения происходят благодаря взаимодействию созревания и научения, причем эффект такого взаимодействия может существенно зависеть от синхронизации этих процессов.

**Научение.** Основной процесс, посредством которого среда вызывает устойчивые изменения в поведении, называют научением. Научение происходит в результате приобретения единичного личного опыта или выполнения серии упражнений. Его можно наблюдать практически во всех действиях человека (решение алгебраических уравнений, отработка техники передвижения с мячом на футбольном поле и т.д.). Всякий раз, формируя установки, мнения, предрассудки, ценности или стереотипы мышления, человек приобретает навыки и получает знания.

**Социализация.** Социализация – это процесс, благодаря которому человек становится членом социальной группы: семьи, общины, рода. Социализация включает усвоение установок, мнений, обычаев, жизненных ценностей, ролей и ожиданий конкретной социальной группы. Этот процесс длится всю жизнь, помогая людям обрести душевный комфорт и чувствовать себя полноправными членами общества или какой-то культурной группы внутри этого общества.

Социализацию обычно понимают как двусторонний процесс. Раньше ученые полагали, что поведение детей почти целиком определяется тем, как ведут себя родители и учителя. Считалось, например, что сначала дети пассивно идентифицируются с определенными значимыми в их жизни взрослыми, а затем подражают им в своем поведении. Более поздние исследования в основном посвящены изучению взаимного влияния детей и родителей на поведение друг друга. Социализация младенца происходит благодаря опыту, приобретаемому им в рамках семьи, но само его присутствие заставляет членов семьи осваивать новые роли.

Вообще, процесс социализации идет на всех стадиях жизни, а не только в детстве или юности. Однако именно в детстве процессы социализации вырабатывают стереотипы поведения, которые сохраняются и в последующей жизни. Социализация способствует созданию ядра ценностей, установок, навыков и ожиданий, совокупность которых и формирует из ребенка взрослого человека. Поведение – продукт взаимодействия процессов созревания и научения. Ряд ограничений или особенностей поведения заложен в генетическом коде, однако всякое

поведение развивается в рамках специфической, свойственной каждому биологическому виду среды.

**Фактор времени.** Взаимодействие научения и созревания часто зависит именно от того, на каком отрезке жизни организм подвергается воздействию средовых факторов. Решающее значение синхронизации созревания и воздействий среды выражается в понятии критического периода – промежутка времени, в который – и только в который – определенный средовой фактор может вызвать эффект. Несколько таких периодов приходится на время пренатального развития, когда некоторые химические препараты, лекарства или болезни могут неблагоприятно повлиять на развитие определенных органов плода. Существуют и периоды иного рода, когда человек также в большей или меньшей степени чувствителен к влиянию окружающей среды - оптимальный период схож с критическим (определенный промежуток времени, когда в результате взаимодействия созревания и научения успешнее всего развивается какое-то конкретное поведение).

**Принципы психологии развития и возрастной психологии.**  
**Принцип** – (от лат. Principium – начало, основа) – основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения.

В психологии существует несколько методологических принципов, оказывающих большое влияние на задачи, решаемые ею, и на способы изучения духовной жизни людей. Важнейшими из них являются принципы детерминизма, системности и развития.

**Принцип детерминизма** подразумевает, что все психические явления связаны по закону причинно-следственных отношений, т.е. все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая может быть выявлена и изучена и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие. В психологии существовало несколько подходов к объяснению возникающих связей.

Большое влияние на развитие психологии оказал **биологический детерминизм**, который возник с появлением теории эволюции. В этой теории развитие психики определяется стремлением к адаптации, т.е. все, что происходит в психике, направлено на то, чтобы живое существо как можно лучше приспособилось к тем условиям, в которых оно живет. Тот же закон распространялся на психику человека, и почти все психологические направления принимали этот вид детерминизма за аксиому. **Психологический детерминизм** исходит из того, что развитие психики объясняется и направляется определенной целью, присущей самому содержанию души, психики конкретного живого существа и определяет его стремление к самовыражению и самореализации – в общении, познании, творческой деятельности. **Психологический детерминизм** также исходит из того, что среда является не просто условием, зоной обитания человека, но культурой, которая несет в себе



важнейшие знания, переживания, во многом изменяющие процесс становления личности. Таким образом, культура считается одним из самых значимых факторов, влияющих на развитие психики, помогающих осознанию себя как носителя уникальных духовных ценностей и качеств, а также как члена общества. Психологический детерминизм, кроме того, предполагает, что процессы, происходящие в душе, могут быть направлены не только на приспособление к среде, но и на противостояние ей – в том случае, если среда мешает раскрытию потенциальных способностей данного человека.

**Принцип системности** описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства. Системность психики предполагает ее активность, так как только в этом случае возможна и саморегуляция, и компенсация, присущие психическому даже на низших уровнях развития психики. Системность в понимании психики не противоречит осознанию ее целостности.

**Принцип развития**, который утверждает, что психика постоянно изменяется, развивается, поэтому наиболее адекватным способом ее изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. Принцип развития позволяет выделить два пути развития психики - филогенетический и онтогенетический, т.е. развитие психики в процессе становления человеческого рода и в процессе жизни ребенка. Исследования показали, что эти два вида развития имеют определенное соответствие между собой, но такой жесткой связи не существует и развитие может ускоряться или замедляться в зависимости от социальной ситуации, а некоторые стадии могут вообще пропадать. Таким образом, процесс психического развития нелинеен и зависит от социальной среды, от окружения и воспитания ребенка.

**Принцип историзма**, делающий необходимым в раскрытии психологического содержания этапов онтогенеза изучение связи истории детства и других этапов развития с историей общества. Исторический принцип психологии развития проявляет себя и в том, что хронологические рамки и особенности каждого возраста не являются статичными – они определяются действием общественно-исторических факторов, социальным заказом общества.

**Принцип объективности.** Независимо от того, насколько честными и беспристрастными мы пытаемся быть, наши личные и культурные установки могут создавать серьезные преграды на пути к правильному пониманию поведения человека. Всякий раз, когда мы оцениваем, на что способны или не способны люди, когда пытаемся предсказать должное поведение, мы привносим в наши выводы ценности и нормы, сформировавшиеся у нас на основе личного опыта и социализации

в условиях определенной культуры. Нам трудно отказаться от своих субъективных суждений и посмотреть на других исходя из их норм, ценностей и условий жизни. К сожалению, полной объективности достичь не удастся никогда.

**Принцип единства сознания и деятельности** гласит, что сознание и деятельность находятся в непрерывном единстве. Сознание образует внутренний план деятельности человека.

**Генетический принцип** в психологии развития позволяет рассмотреть источники и движущие силы психического развития человека. **Источником развития** выступает сама жизнь и изменения, которые в ней происходят. Под **движущими силами** психического развития понимаются потребности самого человека, его *мотивацию*, а также внешние стимулы деятельности и общения, цели и задачи, которые ставят взрослые в обучении и воспитании детей, среда и сама жизнь. **Движущей силой** психического развития выступают противоречия между потребностями ребенка и его реальными возможностями, которые пока не соответствуют потребностям. Внешние противоречия - требования взрослых, школа; и внутренние противоречия желания, потребности ребенка при разрешении обеспечивают психическое развитие. Задача взрослых - создавать противоречия, что стимулирует развитие ребенка. Наилучшие условия для развития с точки зрения движущих сил создаются тогда, когда цели воспитания и обучения соответствуют собственной мотивации деятельности ребенка и усиливают ее.

Психическое развитие, как целостный процесс, включает следующие **ведущие линии развития** –

- развитие знаний и способов деятельности - развитие познавательной сферы ребенка (восприятие, внимание, память, воображение, мышление (**когнитивное развитие**));

- развитие механизмов применения способов деятельности и знаний через усвоение способов деятельности и приемов умственной деятельности - овладение системой разнообразных практических и умственных действий, обеспечивающих возможность продуктивной, творческой деятельности (**развитие деятельности и поведения**);

- развитие личностных качеств ребенка - формирование системы личностных отношений (эмоции, потребности, мотивы, установки, ценностные ориентации, направленность и т. д. (**личностное развитие**)).

**Предпосылками психического развития** являются **биологические факторы**: наследственность, (строение организма, мозг, нервная система, речевой аппарат, рефлексy, задатки); врожденность (особенности, связанные с периодом внутриутробного развития). Биологические факторы создают основу для психического развития.

Процесс индивидуального развития каждого ребенка происходит в определенных условиях, в окружении конкретных предметов мате-

риальной и духовной культуры, людей и отношений между ними. Все это вместе взятое составляет условия психологического развития ребенка. **Условия развития** – это те внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые влияют на развитие, направляя его ход, формируя его динамику и определяя обеспечивают конечные результаты психического развития. От условий психологического развития ребенка зависят его индивидуальные особенности, использование и превращение в соответствующие способности тех или иных задатков, имеющих с рождения, качественное своеобразие и сочетание психологических и поведенческих свойств, приобретаемых в процессе развития.

**Условиями психического развития** являются **социальные факторы** (воздействие социального окружения): 1) жизнь в человеческом обществе; 2) макросреда (общество); 3) микросреда (семья и класс, группа); 4) природное окружение; 5) психическая активность самого ребенка в различных видах деятельности; 6) целенаправленное обучение и воспитание под руководством взрослых.

**Влияние обучения на формирование психики ребенка.** Обучение всегда учитывает возрастные особенности ребенка. Проблема взаимодействия психического развития и обучения рассматривалась многими учеными, что позволяет выделить несколько точек зрения: 1. - обучение не оказывает влияние на психическое развитие ребенка, оно подстраивается под имеющийся уровень психического развития ребенка, учитывает его особенности (Торндайк, Пиаже); 2. - психическое развитие и обучение идут параллельно, на основе диагностики развития строится обучение; 3. - обучение опережает психическое развитие и ведет его за собой - развивающее обучение (Л.С.Выготский). Л.С. Выготский выдвинул положение *о ведущей роли обучения в психическом развитии*. Развитие человека (в отличие от животных) происходит благодаря овладению им различными средствами — орудиями труда, преобразующими природу, и знаками, перестраивающими его психику. Овладеть знаками (главным образом, словом, а также цифрами и др.) и, следовательно, опытом предшествующих поколений, ребенок может только в процессе обучения.

Л.С.Выготский выделяет 2 уровня развития: **1 - уровень актуального развития** - особенности психического развития, которые соответствуют сегодняшним психическим возможностям; **2 уровень - зона ближайшего развития (ЗБР)** - как разница между тем, что ребенок сегодня делает с помощью взрослого, а завтра – самостоятельно, ЗБР - это завтрашний день ребенка, его потенциальные возможности (его обучаемость, воспитуемость). Взрослый обучает ребенка, помогая ему, что создаст ЗБР, когда ребенок научится что-то делать сам (рисует, считает), взрослый начинает обучать чему-то новому, более сложному, таким образом, ЗБР постоянно движется, что ведет за собой психическое развитие ребенка. В настоящее время разрабатываются различные

технологии развивающего обучения. Обучение должно ориентироваться на зону ближайшего развития. Но оно не должно, в то же время, отрываться от развития ребенка. Обучение должно соответствовать возможностям ребенка на определенном уровне его развития. Реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые возможности следующего, более высокого уровня. Это положение совпадает с положением о развитии ребенка в процессе его *деятельности*.

Основными **закономерностями психического развития** ребенка являются:

1) психическое развитие осуществляется как переход от внешних практических действий к внутренним психическим (**интериоризация**);

2) психическое развитие осуществляется в процессе **активной деятельности самого ребенка**;

3) психическое развитие осуществляется под руководством **взрослого**.

Именно в процессе развития возникают качественно новые психологические образования, именно они составляют сущность каждого возрастного этапа. **Психологическое новообразование** – это психические и социальные изменения, возникающие на данной ступени развития и определяющие сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период; это обобщенный результат этих изменений, всего психического развития ребенка в соответствующий период, который становится исходным для формирования психических процессов и личности ребенка на следующем этапе возрастного развития ( Выготский Л . С.). Каждый возрастной период характеризуется специфическим для него психологическим новообразованием, которое является ведущим для всего процесса развития и при этом характеризует перестройку всей личности ребенка на новой основе. Под новообразованиями следует понимать широкий спектр психических явлений: от психических процессов (наглядно-действенное мышление в раннем детстве ) до отдельных свойств личности (рефлексия в подростковом возрасте ).

Основным понятием **механизма** (как происходит развитие) психического развития является так называемая **социальная ситуация развития ребенка**. Это та конкретная форма значимых для ребенка отношений, в которых он находится с окружающей его действительностью (прежде всего социальной) в тот или иной период своей жизни. Она полностью определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Образ жизни ребенка обусловлен характером социальной ситуации развития, т.е. сложившейся системой взаимоотношений ребенка со взрослыми (Выготский Л.С.). Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией

развития. Только оценив социальную ситуацию развития, мы сможем выяснить и понять, как возникают и развиваются те или иные психологические новообразования, которые являются результатом возрастного развития человека. Социальная ситуация развития — сущностная характеристика возрастного периода развития.

Социальная ситуация развития как единственное и неповторимое, специфическое для данного возраста отношение между человеком и средой, определяет: 1) объективное место ребенка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые обществом; 2) особенности понимания ребенком занимаемой социальной позиции и взаимоотношений с окружающими людьми; отношения человека к своей позиции в терминах принятия — непринятия. Социальная ситуация развития ставит перед субъектом на каждом возрастном этапе специфические задачи, разрешение которых и составляет содержание психического развития в данном возрасте. Достижения психического развития человека постепенно приходят в противоречие со старой социальной ситуацией развития, что приводит к слому прежних и построению новых отношений с социальной средой, а, следовательно, к новой социальной ситуации развития. Вновь возникшее противоречие между новыми, более высокими социальными ожиданиями и требованиями к человеку и его возможностями, разрешается путем опережающего развития соответствующих психологических способностей. *Таким образом, скачкообразное изменение социальной ситуации развития выступает одним из существенных компонентов возрастных кризисов развития.*

Именно в рамках социальной ситуации развития возникает и развивается **ведущий вид (тип) деятельности**. Ведущая деятельность не появляется сразу, а проходит свое развитие в рамках той или иной социальной ситуации. Ведущая деятельность — это деятельность, которая обуславливает основные изменения в психическом развитии, и, прежде всего, появление **новых психических образований**.

**Динамика возрастного развития.** На разных этапах изменения в психике могут происходить медленно и постепенно, а могут — быстро и резко. Соответственно выделяются стабильные и кризисные стадии развития.

Для *стабильного периода* характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности человека. Незначительные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел человек в своем развитии. Стабильные периоды составляют большую

часть жизни человека. Они длятся, как правило, по несколько лет. И возрастные новообразования, образуемые так медленно и долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности.

Кроме стабильных, существуют **кризисные периоды** развития. Л.С. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как *закон детского развития*. Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии. В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями человека и его все еще ограниченными возможностями, с другой — между новыми потребностями и сложившимися раньше отношениями; эти и некоторые другие противоречия рассматриваются как движущие силы психического развития.

**Возраст.** Важной составляющей предмета возрастной психологии является понятие возраста. *Возраст - это качественно своеобразный период физического, психологического и поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему особенностями.* Предполагается, что в каждом возрасте человек имеет уникальное, характерное только для него соединение психологических и поведенческих особенностей, которое за пределами этого возраста уже больше никогда не повторяется. Возраст человека проявляется в познавательных процессах, его восприятии, памяти, мышлении, речи, особенностях его личности, в интересах, суждениях, взглядах, мотивах поведения. Понятие возраста служит основой для установления *возрастных норм* в интеллектуальном и личностном развитии детей. Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития, равные одному году, трем, пяти годам.

Существуют различные периодизации психического развития, что связано с критериями, положенными в их основу. Выделяют периоды психического развития ребенка на основе *существенных особенностей этого развития*. Это периодизации Эрика Эриксона, Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина. В них используются три критерия — *социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование*.

**Периодизация Э.Эриксона.** Одно из центральных понятий теории Эриксона — **идентичность личности**. Личность развивается благодаря включению в различные социальные общности (нацию, социальный класс, профессиональную группу и т.д.). Идентичность (социальная тождественность) определяет систему ценностей личности, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими

формами поведения. Идентичность формируется в юношеском возрасте, это характеристика достаточно зрелой личности. До этого времени ребенок должен пройти через ряд идентификаций — отождествления себя с родителями; мальчиками или девочками (половая идентификация) и т.д. Этот процесс определяется воспитанием ребенка, поскольку с самого его рождения родители, а затем и более широкое социальное окружение приобщают его к своей социальной общности, группе, передают ребенку свойственное ей мировосприятие.

Еще одно важное положение теории Эриксона — **кризисность развития**. Кризисы присущи всем возрастным стадиям, это «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом. В каждом возрасте личностные новообразования, приобретаемые ребенком, могут быть *позитивными*, связанным с прогрессивным развитием личности, и *негативными*, вызывающими отрицательные сдвиги в развитии, его регресс.

**Стадии развития личности.** Э.Эриксон выделил несколько стадий развития личности.

**1-я стадия.** На первой стадии развития, соответствующей **младенческому возрасту**, возникает *доверие или недоверие к миру*, что обусловлено действием социальных факторов (особенности ухода и эмоционального общения с матерью). **2-я стадия.** Вторая стадия соответствует **раннему возрасту**. Резко возрастают возможности ребенка, он начинает ходить и отстаивать свою независимость, возрастает чувство *самостоятельности*. Родители ограничивают появляющиеся у ребенка желания требовать, присваивать, разрушать, когда он проверяет свои силы. Требования и ограничения родителей создают основу для негативного чувства *стыда и сомнений*. Если взрослые предъявляют слишком суровые требования, часто порицают и наказывают ребенка, у него возникают постоянная настороженность, скованность, необщительность. Если стремление ребенка к независимости не подавляется, устанавливается соотношение между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее разумным ограничением. **3-я стадия.** На третьей стадии, совпадающей с **дошкольным возрастом**, ребенок активно познает окружающий мир, моделирует в игре отношения взрослых, быстро учится всему, приобретает новые обязанности. К самостоятельности добавляется *инициатива*. Когда поведение ребенка становится агрессивным, инициатива ограничивается, появляются чувства вины и тревожности; таким образом закладываются новые внутренние инстанции — совесть и моральная ответственность за свои действия, мысли и желания. Взрослые не должны перегружать совесть ребенка. Чрезмерное неодобрение, наказания за незначительные проступки и ошибки вызывают постоянное ощущение своей *вины*, страх перед наказанием за тайные мысли, мстительность. Тормозится

инициатива, развивается *пассивность*. На этом возрастном этапе происходит *половая идентификация*, и ребенок осваивает определенную форму поведения, мужскую или женскую. **4-я стадия. Младший школьный возраст** — предпубертатный, т.е. предшествующий половому созреванию ребенка. В это время у детей воспитывается трудолюбие, необходимость овладения новыми знаниями и умениями. Постигание основ трудового и социального опыта дает возможность ребенку получить признание окружающих и приобрести чувство компетентности. Если же достижения невелики, он остро переживает свою неумелость, неспособность, невыгодное положение среди сверстников и чувствует себя обреченным быть посредственностью. Вместо чувства компетентности образуется чувство *неполноценности*. **5-я стадия. Подростковый возраст** и ранняя юность составляют пятую стадию развития личности, период самого глубокого кризиса. Детство подходит к концу, завершение этого этапа жизненного пути приводит к формированию *идентичности*. Объединяются все предыдущие идентификации ребенка; к ним добавляются новые, поскольку повзрослевший ребенок включается в новые социальные группы и приобретает другие представления о себе. Целостная идентичность личности, доверие к миру, самостоятельность, инициативность и компетентность позволяют юноше решить задачу самоопределения, выбора жизненного. Когда не удается осознать себя и свое место в мире, наблюдается *диффузность идентичности*. Она связана с инфантильным желанием как можно дольше не вступать во взрослую жизнь, с состоянием тревоги, чувством изоляции и опустошенности.

**Периодизация Л.С. Выготского.** Для Л.С. Выготского развитие — это прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются *возрастными новообразованиями*, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Источником развития, по Выготскому, является социальная среда. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, определяет возникновение возрастных новообразований. Выготский вводит понятие «*социальная ситуация развития*» — специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей. Социальная ситуация развития меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает *центральное новообразование*, имеющее наибольшее значение для развития на следующей стадии.

**Периодизация Д.Б. Эльконина.** Д.Б. Эльконин развил представления Л.С. Выготского о детском развитии. Он рассматривает ребенка как личность, активно познающую окружающий мир — *мир предметов и мир человеческих отношений*. Эти системы отношений



осваиваются ребенком в деятельности разного типа. Среди видов ведущей деятельности Эльконин выделяет две группы. В **первую группу** входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми - это непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка. Они значительно отличаются друг от друга по содержанию, но представляют собой деятельности одного типа, имеющие дело с системой отношений «ребенок — взрослый». **Вторую группу** составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются способы действий с предметами: предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассника. Деятельности второго типа имеют дело с системой отношений «ребенок — предмет». В деятельности первого типа развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка, в деятельности второго типа формируются операционно-технические возможности ребенка, т.е. интеллектуально-познавательная сфера. Эти две линии образуют единый процесс развития личности, но на каждом возрастном этапе получает преимущественное развитие одна из них. В младенчестве развитие мотивационной сферы опережает развитие сферы интеллектуальной, в следующем, раннем возрасте мотивационная сфера отстает, и более быстрыми темпами развивается интеллект и т.д.

### **Характеристика возрастных этапов развития ребенка**

**Младенческий возраст** – это период жизни ребенка от рождения до 1 года, от кризиса рождения до кризиса 1 года. Важным этапом в развитии младенца является протекание **периода новорожденности** - от появления на свет до 1,5 – 2 месяцев. **Кризис новорожденности** - период между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Признак кризиса – потеря в весе в первые дни после рождения. Период новорожденности считают кризисным, поскольку первые недели жизни ребенок адаптируется к внешнему миру. Согласно психоанализу, рождение - это первая травма, которую переживает ребенок, и она настолько сильна, что вся последующая жизнь человека проходит под знаком этой травмы.

**Социальная ситуация развития ребенка в период новорожденности** характеризуется полной биологической беспомощностью и полной зависимостью. Приспособиться к новым условиям жизни ребенку помогают безусловные рефлексы - рефлекс Моро, шейно-тонический рефлекс, рефлекс шагания, рефлекс опоры, хватательный рефлекс кисти, рефлекс Бабкина, хватательный рефлекс стопы, рефлекс Бабинского. **Ведущая деятельность в период новорожденности** - эмоциональное общение со взрослым, в ходе которого удовлетворяются потребности ребенка, развиваются ощущения и восприятие, эмоциональная сфера. **Новообразование** периода

новорожденности: комплекс оживления - положительная эмоциональная, речевая и двигательная реакция ребенка на взрослого, первая специфическая реакция ребенка на человека, появление потребности в общении со взрослыми; потребности во впечатлениях. К концу 1 месяца жизни появляются первые условные рефлексы (поза при кормлении), появление зрительного и слухового сосредоточения.

**Младенчество как период жизни ребенка** – с 1,5 – 2 месяцев – до 1 года. **Социальная ситуация развития** характеризуется тесной связью ребенка со взрослым. Л. С. Выготский назвал ее социальной ситуацией «Мы». Жизнь и поведение младенца опосредуется или реализуется в сотрудничестве со взрослым - биологическая беспомощность младенца, полная зависимость в удовлетворении потребностей от взрослых. Младенец лишен основного средства социального общения – речи. **В это период наблюдается интенсивный рост** (увеличивается в 1,5 – 2 раза) и быстрое развитие движений. **Ведущим видом деятельности** младенца первого полугодия жизни, в котором происходит психологическое развитие ребенка и возникают новые формы деятельности, является **эмоциональное общение со взрослым, общение ради общения**. К 4-5 месяцам общение приобретает избирательный характер. Средства общения – экспрессивные действия (улыбка, двигательные реакции). С 5-6 месяцев возникает общение **по поводу предметов**; затем - **общение как совместная деятельность**. Общение со взрослым в младенчестве носит **ситуативно-личностный** характер, оно оказывает огромное влияние на психическое развитие младенца. **Психическое (когнитивное) развитие** – в процессе совместной деятельности со взрослым **быстрыми темпами** происходит развитие ощущений, восприятия, внимания, памяти, возникает мышление; возникает речь – гукание, гуление, лепет, автономная речь; обогащается эмоциональная сфера.

**Новообразования младенческого возраста** - ходьба (прямохождение), что знаменует собой разрыв старой ситуации развития - «Мы», теперь не мама ведет ребенка, а он ведет маму, куда хочет. Важным новообразованием является формирование автономной речи. Кризис первого года связан с овладением прямохождением, что стимулирует всплеск самостоятельности ребенка, однако отсутствуют условия ее удовлетворения, что приводит к проявлению **аффективных реакций**. Л.С. Выготский говорил, что симптом кризиса проявляется в гипобулических реакциях, протекающих по типу эмоционального взрыва (ребенок требует желаемого и наталкивается на сопротивление взрослых, он разочарован, как результат - аффективное поведение). Они возникают, потому что примерно в этом возрасте перед ребенком возникают первые серьезные запреты. **С появлением первых запретов появляется и первое стремление к исполнению желания**. Ребенок впервые начинает

осознавать, что он чего-то хочет. И именно запреты помогают ему в этом осознании. Кроме того, при столкновении с запретом, ребенок впервые начинает осознавать собственные эмоции, которые он испытывает в момент столкновения. По сути, именно во время таких вот столкновений с запретами и негативных проявлений ребенок впервые начинает осознавать самого себя. На протяжении всего первого года жизни взрослый был для ребенка неким элементом среды, удовлетворяющим всего его желания и потребности. Устанавливая запрет, вставая между ребенком и желаемым предметом, взрослый впервые предстает перед ребенком как самостоятельная фигура, с которой надо что-то делать. Происходит отделение ребенка от матери за счет развития ходьбы, устанавливаются новые взаимоотношения с родителями. Кризис 1 года характеризуется освоением речевого действия.

**Развитие ребенка в период раннего детства - от 1 года до 3 лет.** **Социальная ситуация** характеризуется наличием системы «ребенок – ПРЕДМЕТ – взрослый». Главное достижение в этом периоде – овладение прямохождением, что способствует взаимодействию с предметным миром. В этом возрасте ребенок целиком поглощен предметом. Стремление к самостоятельному выполнению действий с предметами сталкивается с тем, что способ действия с предметом, образец принадлежит взрослому, что содержит в себе противоречие. Социальное развитие ребенка идет по двум направлениям: через усвоение правил взаимодействия людей друг с другом и через взаимодействие ребенка с предметом в мире постоянных вещей. Осуществляется через посредника (старшего) и соучастника усвоения социальной роли (ровесника).

**Ведущая деятельность - предметная деятельности**, которая возникает на основе общения со взрослым по поводу предметов. Предметная деятельность – это деятельность с учетом назначения предмета. От манипулирования с предметами (с предметом совершаются действия без учета его назначения) ребенок в процессе общения со взрослым усваивает назначение и способы действий с предметами. Являясь ведущей деятельностью предметная деятельность в наибольшей степени способствует развитию познавательных процессов и речи. Быстрыми темпами идет развитие пассивного и активного словаря, происходит переход от индикативной (указательной) к номинативной (обозначающей) функции речи; появляется ситуативная речь; развиваются не только коммуникативная, но и обобщающая и регулирующая функции речи. Дети начинают распространять правило словоизменения на слова, которые им уже знакомы. Внутри предметной деятельности зарождаются новые виды деятельности – игра и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование).

**Новообразования периода раннего детства** - формирование «внешнего Я - сам», которое характеризуется появлением и развитием самооценки, самоуважения, самосознания, возникает гордость за собственные достижения; развитие **речи**; овладение **предметной деятельностью**, что связано с формированием нового отношения к миру предметов, содержанием которой является усвоение общественно выработанных способов. **Кризис 3 лет** связан с развитием самооценки, стремлением все делать самому. Причина кризиса - в столкновении потребностей «хочу» и «могу». (Л.И. Божович). Происходит пересмотр старой системы отношений, выделение своего «Я», что связано с психологическим отделением от близкого взрослого и появлением «гордости за достижение». Л.С. Выготский выделяет 7 характеристик кризиса:

- **негативизм** – негативная реакция не на само действие, которое ребенок отказывается выполнить, а на требование или просьбу взрослого (реакция не на содержание действия, а на само предложение, исходящее от взрослого);

- **упрямство** – реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому что хочется, а потому, что он требует, чтобы с его мнением считались;

- **строптивость** – направлена не против конкретного взрослого, а против всей сложившейся в раннем детстве системы отношений, против принятых в семье норм воспитания, против навязывания образа жизни;

- **своеволие** – связано с тенденцией к самостоятельности, часто неадекватной возможностям ребенка, что и вызывает дополнительные конфликты со взрослыми;

- **протест-бунт** – частые конфликты с родителями;

- **деспотизм** – ребенок жестко проявляет свою власть над окружающими его взрослыми, диктует свои требования;

- **обесценивание требований взрослых** - обесценивается то, что было привычно, интересно, дорого раньше;

**Разрешение кризиса** происходит путем перехода к игровой деятельности, в которой ребенок реализует свою самостоятельность.

**Развитие ребенка в дошкольном возрасте** - от 3 до 6-7 лет. **Социальная ситуация развития** связана с **противоречием между большим желанием ребенка овладеть действиями взрослых, и невозможностью сделать это в силу возраста и отстранением от активного участия в деятельности и отношениях взрослых.** Выходом из этого противоречия является овладение **сюжетно-ролевой игрой**. **Ведущая деятельность** - сюжетно-ролевая игра. **Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры:** сюжет, который ребенок берет из жизни (бытовой, общественный); содержание игры (действия взрослых,

взаимоотношения взрослых); роли, усваиваемые ребенком, разнообразные действия по отображению сюжета и содержания игры; правила определяются в процессе игры самими детьми (к концу дошкольного возраста – это правила жизни); игровые действия являются обязательными компонентами игры и соответствуют роли (могу быть выражены символически); игрушки, используемые в игре, разнообразные (готовые, самоделки) предметы-заместители; могут играть и без игрушек, прибегая к воображению). Постепенно у ребенка появляется необходимость иметь партнера. В игре возникает необходимость договариваться друг с другом, вместе организовывать игру с несколькими ролями. В игре дети познают свойства предметов, действия с ними и отношения между людьми; формируются и развиваются отдельные психические процессы, изменяется позиция ребенка по отношению к окружающему миру, развивается мотивационно-потребностная сфера, возникает произвольность психических функций, развивается способность к сопереживанию и формируются коллективистские качества, удовлетворяется потребность в признании (статусная роль) и осуществлении самопознания, рефлексии.

**Происходит интенсивное личностное развитие** - развитие самосознания благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию; возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника, оценивание сверстника помогает оценить себя. Происходит развитие **произвольности всех процессов** – один из важнейших моментов психического развития. **Волевое поведение** дошкольника во многом обусловлено усвоением нравственных установок и этических норм, овладением различными видами игровой деятельности, где есть правила.

**Новообразования** в дошкольном возрасте - начало развития произвольности; способность к обобщению переживаний; нравственное развитие; социализированная речь; развитие наглядно-образного и появление словесно-логического мышления; появление «внутреннего мира». **Кризис 7 лет** - это кризис саморегуляции, это период рождения социального «Я» ребенка. Ребенок начинает регулировать свое поведение правилами. **Базальная потребность ребенка – уважение**. Происходит потеря детской непосредственности (манерничанье, кривляние); возникает способность и потребность в социальном функционировании, в занятии значимой социальной позиции, **возникает «внутренняя позиция школьника»**. **Психологическая готовность к обучению в школе** - сочетание личностных и познавательных особенностей ребенка, которые обеспечат успешное овладение учебной деятельностью на следующем возрастном этапе (мотивационная, эмоциональная, познавательная, волевая, личностная, физическая).

## **Особенности развития детей младшего школьного возраста**

**Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте** связана с *началом обучения в школе*. У ребенка происходит перестройка всех систем отношений с действительностью. Если у дошкольника существовали две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», то теперь в системе отношений «ребенок – взрослый» произошли изменения: она разделилась на две части: «ребенок – родитель» и «ребенок – учитель». Система «ребенок – учитель» начинает определять отношение ребенка и к родителям, и к детям. Данные отношения становятся для ребенка центральными, потому что появляется оценочная система: хорошие отметки и хорошее поведение, оценивание исходит от учителя. Отношения «ребенок – учитель» превращаются в отношения «ребенок – общество». В школе построена система определенных отношений, и ее носителем является учитель.

С началом обучения в школе у ребенка возникают отношения зависимости и подчинения определенным правилам. Родители начинают контролировать его: интересуются оценками и высказывают свое мнение по поводу них, проверяют домашние задания, составляют режим дня. Ребенку начинает казаться, что родители стали любить его меньше, потому что теперь их больше всего интересуют оценки. Это возлагает на него новую ответственность: ему приходится контролировать свои ситуативные импульсы, организовывать свою жизнь. В результате ребенок начинает испытывать чувство одиночества и отчуждения от близких. Новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка изменяется эмоциональное состояние, повышается психическая напряженность, что отражается как на физическом здоровье, так и на поведении. Характер адаптации ребенка к новым условиям жизни и отношение к нему со стороны родных способствуют развитию *чувств личности*. Таким образом, младший школьный возраст характеризуется тем, что у ребенка появляется новый статус: он ученик и ответственный человек.

**Ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте - учебная деятельность** как процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменение старых. Предметом изменений в учебной деятельности является сам ученик. Учебная деятельность – это такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «кем я был» и «кем я стал». Поэтому новым предметом для ученика становится *процесс собственного изменения*. Главным в учебной деятельности является то, чтобы человек посмотрел на себя и оценил собственные изменения. Собственная оценка и есть предмет учебной деятельности.

Ребенок осваивает структуру новой для него учебной деятельности (по Д.Б. Эльконину): 1) мотивация учения как система побуждений, которая заставляет ребенка учиться; 2) учебная задача, т.е. система

заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия; 3) учебные действия – те действия, с помощью которых усваивается учебная задача, т.е. все те действия, которые ученик производит на уроке (специфические для каждого предмета и общие); 4) действия контроля – те действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи; 5) действие оценки – те действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи.

Учебная деятельность может побуждаться мотивом получения высокой оценки; социальными мотивами учения; учебно-познавательными мотивами; мотивами достижения успеха; мотивами избегания; престижная мотивация. Происходит перестройка в иерархической мотивационной системе, **мотивация достижения становится доминирующей**. В развитии мотивации учения младшего школьника необходимо использовать мотивы, **связанные с процессом учения**. По содержанию этот интерес может быть направлен как на конкретные факты, так и на теоретические содержания знания. Важно научить ребенка испытывать удовлетворение от самого процесса анализа вещей и их происхождения.

Учебная деятельность связана с другими видами деятельности младших школьников – игровой и трудовой. Для младшего школьника игра очень важна, поскольку позволяет сделать смысл вещей более явным и она подчиняется учебной деятельности. С помощью игры ребенок приближает к себе смысл этих вещей. Она позволяет ребенку овладеть высокими общественными мотивами поведения.

**Новообразованиями младшего школьного возраста выступают: осознанность и произвольность психических процессов, рефлексия (интеллектуальная), внутренний план действий (планирование в уме, умение анализировать).**

В процессе учебной деятельности как ведущего вида деятельности в младшем школьном возрасте происходит быстрое развитие познавательных процессов: внимание, память, восприятие, мышление, воображение, возрастает их осознанность и произвольность. **Память** приобретает ярко выраженный произвольный познавательный характер; хорошо развивается механическая память, немного отстает в своем развитии опосредованная и логическая память; идет интенсивное формирование приемов запоминания. **Восприятие становится целенаправленным произвольным наблюдением** за предметом или объектом, развитие идет от анализирующего к синтезирующему восприятию. Существенные изменения в этом возрасте происходят в области мышления – **ведущим становится наглядно-образное мышление, что отражается в реализации принципа наглядности, быстро развивается словесно-логическое мышление как рассуждение, теоретическое мышление на основе формирования научных понятий и применение их на практике**. Теоретическое мышление позволяет решать

задачи, основываясь на внутренних признаках, существенных свойствах и отношениях. Развитие теоретического мышления зависит от типа обучения, т.е. от того, как и чему ребенка учат. **Воображение** становится более управляемым процессом и образы возникают в связи с задачами деятельности ребенка (воссоздающее и творческое).

Важнейшим новообразованием младшего школьного возраста выступает **произвольность, развитие воли ученика, внутренний план действий (планирование в уме, умение анализировать)**. Учебная деятельность способствует развитию воли, так как учение всегда требует внутренней дисциплины, начинает развиваться способность к самоорганизации, осваиваются приемы планирования, повышаются самоконтроль поведения, эмоций, деятельности и самооценка, формируется способность сосредоточиваться на не интересных, а нужных вещах. В процессе учебной деятельности у ребенка возникает *интеллектуальная рефлексия* как осознание учебной задачи и учебной деятельности, ее правильности или неправильности, необходимости ее планирования и оценки. В личностном плане в этом возрасте идет быстрое формирование личностных качеств – самостоятельности, ответственности, трудолюбия, саморегуляции, интеллектуальной рефлексии. Происходит интенсивное формирование *моральных чувств* ребенка, укрепляется новая внутренняя позиция, интенсивно развивается *самосознание*. Развитие **самооценки** зависит от **успеваемости и особенностей общения учителя с классом**; самооценка вырабатывается на основе критерия оценивания и самооценивания учебных работ, в оценке деятельности самим ребенком, в общении с другими; появление *самоуважения* и чувства компетентности во многом связано с уверенностью в учебных способностях. **Эмоциональное развитие младшего школьника происходит в направлении** увеличения сдержанности и осознанности в проявлении эмоций, их устойчивости, появляется логика чувств. В целом общее настроение младшего школьника обычно жизнерадостное, бодрое, светлое. Эмоциональная стабильность наблюдается в положительном отношении к учебе; тревожность, несдержанность, повышенная чувствительность выражается в отрицательном отношении к учителю и школьным занятиям. В результате этого возможны аффективные состояния, проявляющиеся в грубости, вспыльчивости, эмоциональной неустойчивости.

**Поведенческие нарушения детей младшего школьного возраста могут быть связаны:** с повышенной возбудимостью ребенка (недисциплинированность, чрезмерная активность, безудержность, импульсивность, агрессивное поведение); с нарушениями в сфере общения (пассивность, замкнутость, отстраненность от других людей); с отрицательными проявлениями личности ребенка (упрямство, грубость, капризность, лживость и др.). Исследователи отмечают, что до 10% младших школьников подвержены гиперактивности, причем девочек в 4-5



раз меньше, чем мальчиков. Педагогу необходимо выявить то положительное, что имеется в личности каждого ребенка (это благотворно сказывается на его поступках). Необходимо открыто выражаемое доверие к ребенку. Это доверие должно быть естественным и непринужденным, а не искусственным приемом.

## **Особенности развития в подростковом возрасте**

### **Кризис подросткового возраста**

Подростковый кризис приходится на возраст 12–14 лет. По продолжительности он больше, чем все другие кризисные периоды. Л.И. Божович считает, что это связано с более быстрым темпом физического и умственного развития подростков, приводящим к образованию потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости школьников.

Подростковый кризис характеризуется тем, что в этом возрасте меняются взаимоотношения подростков с окружающими. Они начинают предъявлять повышенные требования к себе и к взрослым и протестуют против обращения с ними как с маленькими.

На данном этапе кардинально меняется поведение детей: многие из них становятся грубыми, неуправляемыми, все делают наперекор старшим, не подчиняются им, игнорируют замечания (подростковый негативизм) или, наоборот, могут замкнуться в себе. Если взрослые с пониманием относятся к потребностям ребенка и при первых негативных проявлениях перестраивают свои отношения с детьми, то переходный период протекает не так бурно и болезненно для обеих сторон. В противном случае подростковый кризис протекает очень бурно. На него влияют внешние и внутренние факторы.

*К внешним факторам* можно отнести продолжающийся контроль со стороны взрослых, зависимость и опека, которые подростку кажутся чрезмерными. Он стремится освободиться от них, считая себя достаточно взрослым для того, чтобы принимать самостоятельно решения и действовать так, как он считает нужным. Подросток находится в достаточно сложной ситуации: с одной стороны, он действительно стал более взрослым, но, с другой стороны, в его психологии и поведении сохранились детские черты – он недостаточно серьезно относится к своим обязанностям, не может действовать ответственно и самостоятельно. Все это приводит к тому, что взрослые не могут воспринимать его как равного себе.

Однако взрослому необходимо изменить отношение к подростку, иначе с его стороны может возникнуть сопротивление, которое со временем приведет к недопониманию между взрослым и подростком и межличностному конфликту, а затем – к задержке личностного развития. У подростка может появиться ощущение ненужности, апатии, отчуждения,

утвердиться мнение, что взрослые не могут его понять и помочь. В результате в тот момент, когда подростку действительно понадобятся поддержка и помощь старших, произойдет его эмоциональное отторжение от взрослого, и последний утратит возможность оказывать влияние на ребенка и помогать ему. Чтобы избежать подобных проблем, следует строить отношения с подростком на основе доверия, уважения, по-дружески. Созданию таких отношений способствует привлечение подростка к какой-нибудь серьезной работе.

*Внутренние факторы* отражают личностное развитие подростка. Изменяются привычки и черты характера, мешающие ему осуществлять задуманное: нарушаются внутренние запреты, утрачивается привычка подчиняться взрослым и др. Появляется стремление к личностному самосовершенствованию, которое происходит через развитие самопознания (рефлексию), самовыражения, самоутверждения. Подросток критически относится к своим недостаткам, как физическим, так и личностным (особенностям характера), переживает из-за тех черт характера, которые мешают ему в установлении дружеских контактов и взаимоотношениях с людьми. Негативные высказывания в его адрес могут привести к аффективным вспышкам и конфликтам.

В этом возрасте идет усиленный рост организма, что влечет за собой поведенческие изменения и эмоциональные вспышки: подросток начинает сильно нервничать, обвинять себя в несостоятельности, что ведет к внутреннему напряжению, с которым ему трудно справиться.

*Поведенческие изменения* проявляются в желании «испытать все, пройти через все», прослеживается склонность к риску. Подростка притягивает все, что ранее находилось под запретом. Многие из «любопытства» пробуют алкоголь, наркотики, начинают курить. Если это делается не из любопытства, а из-за куража, может возникнуть психологическая зависимость от наркотических веществ, хотя иногда и любопытство приводит к стойкой зависимости.

В этом возрасте происходит духовный рост и меняется психологический статус. Рефлексия, которая распространяется на окружающий мир и самого себя, приводит к внутренним противоречиям, в основе которых лежит потеря идентичности с самим собой, несовпадение прежних представлений о себе с сегодняшним образом. Данные противоречия могут привести к навязчивым состояниям: сомнениям, страхам, угнетающим мыслям о себе. Проявление негативизма может выражаться у некоторых подростков в бессмысленном противостоянии другим, немотивированном противоречии (чаще всего взрослым) и другими протестными реакциями. Взрослым (учителям, родителям, близким) необходимо перестроить отношения с подростком, постараться понять его проблемы и сделать переходный период менее болезненным.

**Социальная ситуация развития в подростковом возрасте** представляет собой переход от детства к самостоятельной и ответственной взрослой жизни. Иными словами, подростковый возраст занимает промежуточное положение между детством и взрослостью. Любые переходные периоды выдвигают специфические проблемы, которые требуют особого внимания. Сюда можно отнести и переход учащихся из начальной школы (9-11 лет) в среднее звено. Изменившиеся условия учения предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию. Происходят изменения на физиологическом уровне, по-иному строятся отношения с взрослыми и сверстниками, претерпевают изменения уровень познавательных интересов, интеллект и способности. Духовная и физическая жизнь перемещается из дома *во внешний мир*, отношения со сверстниками строятся на более серьезном уровне. Подростки занимаются совместной деятельностью, обсуждают жизненно важные темы, а игры остаются в прошлом. В начале подросткового возраста появляется желание быть похожим на старших, в психологии оно называется *чувством взрослости*. Дети хотят, чтобы к ним относились как к взрослым. Их желание, с одной стороны, оправданно, потому что в чем-то родители действительно начинают относиться к ним по-другому, разрешают делать то, что раньше не дозволялось. Но, с другой стороны, подросток не во всем отвечает требованиям, предъявляемым к взрослому человеку, он еще не выработал в себе такие качества, как самостоятельность, ответственность, серьезное отношение к своим обязанностям. Поэтому относиться к нему так, как он хочет, пока невозможно.

В шкале ценностей подростка происходят сдвиги и по-другому расставляются акценты, связанные с семьей, школой, сверстниками, что связано с быстрым *развитием личностной рефлексии*. Приобрести качества, свойственные взрослому человеку, стремятся все подростки. Это влечет за собой внешнюю и внутреннюю перестройку. Начинается она с подражания своим «кумирам». С 12–13 лет дети начинают копировать поведение и черты внешности значимых для них взрослых или старших сверстников (лексикон, способ отдыха, увлечения, украшения, прически, косметика и т. д.). Для мальчиков объектом подражания становятся люди, которые ведут себя как «настоящие мужчины»: обладают силой воли, выдержкой, смелостью, мужеством, выносливостью, верны дружбе. Девочки стремятся подражать тем, кто выглядит как «настоящая женщина»: привлекательным, обаятельным, пользующимся популярностью у других. Они начинают уделять больше внимания одежде, косметике, осваивают приемы кокетства и т.д. Современная ситуация развития характеризуется тем, что на формирование потребностей подростков большое влияние оказывает *реклама*. В этом возрасте делается акцент на наличие определенных вещей: так, подросток, получая

рекламируемую вещь в личное пользование, обретает ценность и в собственных глазах, и в глазах сверстников. Для подростка почти жизненно необходимо владеть некоторым набором вещей, чтобы обрести определенную значимость в своих глазах и глазах сверстников.

Внутренними психологическими особенностями подростка, по мнению Л.С. Выготского, являются интересы и их развитие: интеллектуально-эстетические, эгоцентрические, телесно-мускульные, накопительные, информативно-коммуникативные. При этом наименее продуктивными для развития ребенка выступают последние как использование интернета, соцсетей....

Основные задачи развития в подростковом возрасте сконцентрированы относительно основных сфер: тела (телесный образ Я, половая идентичность), мышления (расширение способности к абстрактному мышлению, временная перспектива), социальной жизни (освобождение от опеки родителей и вхождение в группу сверстников), самосознания (осознание временной протяженности, осознание себя, самоопределение).

**Ведущей деятельностью в подростковом возрасте** является *общение со сверстниками*. Общаясь, подростки осваивают нормы социального поведения, морали, устанавливают отношения равенства и уважения друг к другу. Возникает *потребность в доверительном общении*. Подростки хотят быть услышанными, им необходимо, чтобы их мнение уважали. Они очень переживают, когда их перебивают, не дослушав. Взрослым следует разговаривать с ними на равных, но не допускать панибратства. У подростков велика *потребность в общении и дружбе*, они боятся быть отвергнутыми. Они часто избегают общения из страха «не понравиться». Поэтому у многих детей в этом возрасте возникают проблемы в установлении контактов как со сверстниками, так и с более взрослыми людьми. Подростки стремятся быть *принятыми сверстниками*, обладающими, по их мнению, более значимыми качествами. Чтобы добиться этого, они подчас приукрашивают свои «подвиги», причем это может относиться как к положительным, так и к отрицательным поступкам; появляется стремление к эпатажности. Подростки могут не высказывать свою точку зрения, если она расходится с мнением группы и болезненно воспринимают потерю авторитета в группе. Появляется *склонность к риску*. Так как подростки отличаются повышенной эмоциональностью, им кажется, что они могут справиться с любой проблемой. Но на деле это не всегда так, потому что они еще не умеют адекватно оценивать свои силы, не думают о собственной безопасности. В этом возрасте возрастает *подверженность влиянию со стороны сверстников*. Если у ребенка заниженная самооценка, то он не хочет оказаться «белой вороной»; это может выражаться в боязни высказывать свое мнение. Некоторые подростки, не имеющие своего мнения и не

обладающие навыками самостоятельного принятия решения, оказываются «ведомыми» и совершают какие-то поступки, часто противоправные, «за компанию» с другими, более сильными психологически и физически.

У подростков отмечается низкая *устойчивость к стрессам*. Они могут действовать необдуманно, вести себя неадекватно

В этом возрасте складываются две системы взаимоотношений: одна – со взрослыми, другая – со сверстниками. Отношения с взрослыми оказываются неравноправными. Отношения со сверстниками строятся как равно партнерские и управляются нормами равноправия. Подросток больше времени начинает проводить со сверстниками, так как это общение приносит ему больше пользы, удовлетворяются его актуальные потребности и интересы. Подростки *объединяются в группы*, которые становятся более устойчивыми, в этих группах действуют определенные правила. В подростковом возрасте появляется два вида отношений: в начале этого периода – *товарищеские*, в конце – *дружеские*. В старшем подростковом возрасте появляется три вида взаимоотношений: внешние – эпизодические «деловые» контакты, служащие для сиюминутного удовлетворения интересов и потребностей; товарищеские, способствующие взаимобмену знаниями, умениями и навыками; дружеские, позволяющие решать вопросы эмоционально-личностного характера. Проблемы, возникающие во взаимоотношениях со сверстниками, переживаются очень тяжело. Для привлечения к себе внимания сверстников подросток может пойти на все, даже на нарушение социальных норм или открытый конфликт с взрослыми. *Овладение нравственными нормами* – это важнейшее личностное приобретение подросткового возраста.

*Учебная деятельность*, хотя она и остается преобладающей, отступает на второй план. Оценки перестают быть единственной ценностью, важным становится то, какое место подросток занимает в классе. Все самое интересное, сверхсрочное, неотложное происходит и обсуждается на переменах. Изменяется отношение школьников к процессу обучения. Несмотря на то, что учеба остается их основной деятельностью, она теряет свое ведущее значение в психическом развитии учащихся. Учебная деятельность продолжает быть общественно оцениваемой, по-прежнему влияет на содержание и степень развитости интеллектуальной, мотивационной сфер личности учащихся, но ее роль и место в общем развитии детей существенно меняются. Это характеризуется снижением успеваемости, ослаблением мотивации учения и выходом на первый план общения со сверстниками. Учение теперь может осуществляться самостоятельно, целенаправленно. Но такой путь развития познавательной активности возможен лишь тогда, когда интерес к учению становится *смыслообразующим мотивом* (учение переходит из области «значений» в область «личностных смыслов»), другими словами, важно, чтобы ребенку

было интересно на уроках и хотелось учиться. У подростков отмечается *дифференцированное отношение к учебе*. Это связано с уровнем их интеллектуального развития, достаточно широким кругозором, объемом и прочностью знаний, профессиональными склонностями и интересами. Поэтому по отношению к школьным предметам возникает избирательность: одни становятся любимыми и нужными, к другим интерес снижается. На отношение к предмету влияет также личность учителя. Появляются новые *мотивы учения*, связанные с расширением знаний, формированием нужных умений и навыков, позволяющих заниматься интересной работой и самостоятельным творческим трудом.

Подростки стремятся участвовать в разнообразных видах деятельности: спортивной, художественной, общественно полезной и др. Таким образом они стараются занять определенное место среди людей, показать свою значимость, взрослость, ощутить себя членом общества, реализовать потребность в принятии и самостоятельности. По мнению Д.И. Фельдштейна, *ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является общественно-полезная деятельность*, в которой подросток наиболее полно самоутверждается в роли взрослого.

**Личностное развитие в подростковом возрасте** связано с проявлением недовольства собой, отношениями с другими, критичностью в оценке результатов учебы, что может привести к развитию *потребности в самовоспитании*, или может стать препятствием к полноценному формированию личности. Существенно меняется *характер самооценки* школьников. Если раньше отношение ученика к себе формировалось учителем на основании полученных оценок, то теперь во внимание принимаются не учебные характеристики, а качества, проявляющиеся в общении. Резко возрастает количество негативных самооценок. Недовольство собой у детей данного возраста распространяется не только на относительно новую сферу их жизнедеятельности – общение со сверстниками, но и на учебную. Поэтому у детей возникает потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми, прежде всего взрослыми, а также потребность и необходимость в *общей положительной оценке себя* в целом, вне зависимости от конкретных результатов. Эти особенности психики **перерастают в подростковый комплекс**, в который входят: 1) мнение окружающих по поводу их внешности, возможностей, умений и т.д.; 2) самонадеянность (подростки достаточно резко высказываются в отношении других, считая свое мнение единственно верным); 3) полярные чувства, поступки и поведение. Так, они могут быть жестокими и милосердными, развязными и скромными, могут быть против общепризнанных людей и поклоняться случайному идеалу и пр.

Для подростков также характерна акцентуация характера. В этот период они очень эмоциональны, возбудимы, их настроение может

быстро меняться и т. д. Эти процессы связаны с формированием личности, характера.

**Новообразованиями данного возраста являются:** чувство взрослости; развитие самосознания, формирование идеала личности; склонность к рефлексии; интерес к противоположному полу, половое созревание; повышенная возбудимость, частая смена настроения; особое развитие волевых качеств; потребность в самоутверждении и самосовершенствовании, в деятельности, имеющей личностный смысл; самоопределение.

Изменения на психологическом уровне в подростковом возрасте проявляются следующим образом.

1. *Мышление становится теоретическим (мышление в понятиях)*, что ведет к перестройке всех остальных психических процессов. Именно перестройка всей познавательной сферы в связи с развитием теоретического мышления составляет основное содержание умственного развития к концу младшего школьного возраста.

2. Развитие теоретического мышления способствует возникновению у учащихся *личностной рефлексии (самоанализа, размышления, самонаблюдения)*. Она является новообразованием данного возраста, изменяя познавательную деятельность учащихся, характер их отношения к окружающим и к себе.

3. Новообразованиями данного возраста являются также *произвольность и способность к саморегуляции*. Произвольность характеризуется тем, что у детей завершается развитие произвольной памяти, внимания, мышления, произвольной становится организация деятельности. Способность к саморегуляции заключается в психологической готовности ребенка осваивать навыки саморегуляции и применять их на практике, стабилизируя свое эмоциональное состояние.

Высокого уровня развития достигают все познавательные процессы и творческая активность. Происходит *перестройка памяти*. Начинает активно развиваться логическая память. Постепенно ребенок переходит к использованию логической, произвольной и опосредованной памяти. Развитие механической памяти замедляется. А так как в школе с появлением новых учебных предметов приходится запоминать много информации, в том числе и механически, у детей появляются проблемы с памятью. Жалобы на плохую память в этом возрасте встречаются часто.

Меняется *отношение между памятью и мышлением*. Мышление определяется памятью. Мыслить – значит вспоминать. Для подростка вспомнить – значит мыслить. Для того чтобы запомнить материал, ему необходимо установить логическую связь между его частями.

Происходят *изменения в чтении, монологической и письменной речи*. Чтение от беглого, правильного постепенно переходит в способность декламировать, монологическая речь – от умения пересказывать текст к

способности самостоятельно готовить устные выступления, письменная – от изложения к сочинению. Речь становится богатой.

Появление чувствительности к мнению окружающих по поводу внешности, знаний, способностей связано с развитием в этом возрасте *самосознания*. Подростки становятся более обидчивыми. Они хотят выглядеть лучше всех и производить хорошее впечатление. Для них лучше промолчать, чем сказать и ошибиться. Зная такую особенность этого возраста, взрослым надо избегать прямых оценок, говорить с подростками, используя «Я-высказывание», т. е. высказывание о себе, своих чувствах. Подростков следует принимать такими, какие они есть (безусловное принятие), давать им возможность высказаться до конца, когда это необходимо. Важно поддерживать их инициативу, даже если это кажется не совсем актуальным и нужным.

В поведении подростков отмечаются *демонстративность, внешнее бунтарство, стремление освободиться из-под опеки и контроля взрослых*. Они могут демонстративно нарушать правила поведения, не вполне корректным образом обсуждать слова или поведение людей, отстаивать свою точку зрения, даже если не совсем уверены в ее правильности.

Несмотря на то, что подростки активно решают различные задачи, связанные с учебой и другими делами, побуждают взрослых к обсуждению проблем, они проявляют *инфантильность* при решении проблем, связанными с выбором будущей профессии, этикой поведения, ответственным отношением к своим обязанностям. Взрослым надо научиться относиться к подросткам по-другому, стараться общаться с ними на равных, как со взрослыми людьми, но помнить, что они еще дети, которые нуждаются в помощи и поддержке.

Стремление подростка познать себя нередко приводит к потере душевного равновесия. Основной формой самопознания является сравнение себя с другими людьми, взрослыми и сверстниками, критическое отношение к себе, в результате чего развивается психологический кризис. Подростку приходится пройти через душевные муки, в ходе которых формируется его самооценка и происходит определение своего места в социуме. Его поведение регулируется самооценкой, сформированной во время общения с окружающими. При становлении самооценки большое внимание уделяется внутренним критериям. Как правило, она у младших подростков противоречива, поэтому их поведение отличается немотивированными поступками.

**Интерес к противоположному полу, половое созревание.** В подростковом возрасте меняются отношения между мальчиками и девочками. Теперь они проявляют интерес друг к другу как к представителям противоположного пола. Поэтому подростки начинают уделять большое внимание своему внешнему виду: одежде, причёске, фигуре, манере держаться и др. Сначала интерес к противоположному



полу проявляется необычно: мальчики начинают задира́ть девочек, те, в свою очередь, жалуются на мальчиков, дерутся с ними, обзываются, нелестно отзываются в их адрес. Такое поведение доставляет удовольствие и тем и другим. Со временем отношения между ними меняются: может появиться застенчивость, скованность, робость, иногда напускное равнодушие, презрительное отношение к представителю противоположного пола и т.п. Девочек раньше, чем мальчиков, начинает волновать вопрос: «Кто кому нравится?». Это связано с более быстрым физиологическим развитием девочек. В старшем подростковом возрасте между мальчиками и девочками возникают романтические отношения. В результате у них появляется потребность стать лучше, они начинают заниматься самосовершенствованием и самовоспитанием.

Дальнейшее физиологическое развитие приводит к тому, что между мальчиками и девочками может возникнуть сексуальное влечение, характеризующееся определенной недифференцированностью (неразборчивостью) и повышенной возбудимостью. Это нередко приводит к внутреннему конфликту между стремлением подростка освоить новые для себя формы поведения, в частности физический контакт, и запретами на такие отношения, как внешними – со стороны родителей, так и внутренними – собственными табу. Однако сексуальные отношения очень интересуют подростков. И чем слабее внутренние «тормоза» и меньше развито чувство ответственности за себя и другого, тем раньше возникает готовность к сексуальным контактам с представителями как своего, так и противоположного пола. Высокая степень напряжения до и после сексуального общения – сильнейшее испытание для психики подростка. Первые сексуальные контакты могут оказать большое влияние на всю последующую интимную жизнь взрослого человека, поэтому очень важно, чтобы они были окрашены положительными воспоминаниями, были позитивными.

**Повышенная возбудимость, частая смена настроения.** Физиологические изменения, чувство взрослости, изменения отношений со взрослыми, стремление вырваться из-под их опеки, рефлексия – все это ведет к тому, что эмоциональное состояние подростка становится нестабильным. Это выражается в частой смене настроения, повышенной возбудимости, «взрывоопасности», плаксивости, агрессивности, негативизмом или, наоборот, в апатии, безразличии, равнодушии.

**Развитие волевых качеств.** В подростковом возрасте дети начинают усиленно заниматься самовоспитанием. Это особенно характерно для мальчиков – идеал мужественности становится для них одним из основных. В возрасте 11–12 лет мальчики любят смотреть приключенческие фильмы или читать соответствующие книги. Они стараются подражать героям, обладающим мужественностью, смелостью, силой воли. В старшем подростковом возрасте основное внимание

направлено на саморазвитие необходимых волевых качеств. Мальчики много времени уделяют спортивным занятиям, связанным с большими физическими нагрузками и риском, такими, где требуются незаурядная сила воли и мужество. В формировании волевых качеств имеется некоторая последовательность. Сначала развиваются основные динамические физические качества: сила, быстрота и скорость реакции, затем – качества, связанные со способностью выдерживать большие и длительные нагрузки: выносливость, выдержка, терпение и настойчивость. И только потом формируются более сложные и тонкие волевые качества: концентрация внимания, сосредоточенность, работоспособность. Вначале, в возрасте 10–11 лет, подросток просто восхищается наличием этих качеств у других, в 11–12 лет он заявляет о желании обладать такими качествами и в 12–13 лет приступает к самовоспитанию воли. Наиболее активным возрастом воспитания волевых качеств является период от 13 до 14 лет.

**Потребность в самоутверждении и самосовершенствовании в деятельности, имеющий личностный смысл. Самоопределение.** Подростковый возраст знаменателен еще и тем, что именно в этом возрасте вырабатываются умения, навыки, деловые качества, происходит выбор будущей профессии. В этом возрасте у детей отмечаются повышенный интерес к различного рода видам деятельности, стремление делать что-то своими руками, повышенная любознательность, появляются первые мечты о будущей профессии. Первичные профессиональные интересы возникают в учении и труде, что создает благоприятные условия для формирования нужных деловых качеств. У детей в этом возрасте наблюдается *повышенная познавательная и творческая активность*. Они стремятся узнать что-то новое, научиться чему-либо и стараются делать это хорошо, начинают совершенствовать свои знания, умения, навыки. Подобные процессы проходят и за пределами школы, причем подростки действуют как самостоятельно (сами что-то конструируют, строят, рисуют и т.д.), так и при помощи взрослых или более старших товарищей. Потребность делать «по-взрослому» стимулирует подростков к самообразованию, самосовершенствованию, самообслуживанию. Работа, выполненная хорошо, получает одобрение окружающих, что ведет к самоутверждению подростков.

Формируется *система личностных ценностей*. В дальнейшем они определяют содержание деятельности подростка, сферу его общения, избирательность отношения к людям, оценку этих людей и самооценку. У старших подростков начинается процесс профессионального самоопределения. В подростковом возрасте начинают формироваться организаторские способности, деловитость, предприимчивость, умение налаживать деловые контакты, договариваться о совместных делах, распределении обязанностей и др. Данные качества могут развиваться в

любой сфере деятельности, в которую вовлечен подросток: в учении, труде, игре. К концу подросткового возраста процесс самоопределения практически завершается, и некоторые умения и навыки, нужные для дальнейшего профессионального становления, оказываются сформированными.

### **Особенности развития в юношеском возрасте**

**Социальная ситуация развития в юности** связана с протеканием кризиса, суть которого состоит в необходимости профессионального самоопределения и несоответствии образовательной системы и системы взросления. Кризис юности связывается со становлением авторства собственной жизни, со вступлением в самостоятельную жизнь (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). Центральной проблемой кризиса юности является нахождение молодым человеком индивидуального пути развития, авторство в развитии своих способностей, в определении своего собственного взгляда на жизнь, человек становится ответственным за собственную субъектность. Негативные моменты кризиса юности – утрата налаженных форм жизни (взаимоотношения, быт, режим, способы учебной деятельности), что требует соответствующей адаптации к новым условиям (социально-психологической, профессиональной, личностной). Позитивные моменты кризиса – новые возможности становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самовоспитания.

Кризис может проявляться в крушении жизненных планов (не поступил), в разочаровании правильности выбора профиля обучения, специальности, в расхождении представлений о специфике деятельности и реальных условиях ее протекания. Если у молодого человека не сформированы ресурсы разрешения кризиса (интеллект, самопознание, ответственность, целеустремленность), то его протекание может пойти по негативному сценарию (алкоголизм, наркотики ...). Необходима взвешенная поддержка со стороны взрослых – рассмотрение различных альтернатив, расширение представлений, обогащение практики жизнедеятельности, убеждения с предоставлением свободы выбора юноше.

Юношеский период отличается от всех остальных ощущением свободы выбора. Сложность определения нижней границы юности заключается в том, что не все проходят одинаковые этапы обучения.

Некоторые, заканчивая 9 классов школы, уходят в колледжи, лицеи, училища, кто-то начинает работать, кто-то переводится на вечернюю форму обучения. Их социальная ситуация изменяется раньше, чем у других, влияя на жизненные установки, мировоззрение и личность в целом. Их период юности наступает раньше, так же как и кризис развития, который проходит у них в 15 лет. Те дети, которые остаются в школе и

заканчивают 11 классов, вступают в юношеский период позже. Их социальная ситуация не изменяется до 17 лет, когда они также переживают кризис развития, вставая на пути выбора своей дальнейшей деятельности. Тех, кто тяжело переживает юношеский кризис, отличает появление страхов, повышенной тревожности, беспокойства. В это время они решают, чем будут заниматься в дальнейшем, при этом боясь совершить ошибку. Еще одними пугающими факторами выступают новая социальная обстановка, новые требования и правила. У юношей это время усугубляется вопросом об армии, который в этот период встает особенно остро.

Но даже тот, кто относится к изменению ситуации оптимистично, все же сталкивается с некоторыми сложностями. Прежде всего, они касаются адаптации, принятия и усвоения новых требований. В этот период большое значение имеют поддержка и помощь семьи. Взрослые могут давать полезные и ценные советы, помогать в освоении новых социальных условий и правил. Важно, чтобы взрослые не настаивали на собственной точке зрения, оставляя право выбора за молодыми людьми. При этом молодые люди должны четко осознавать свою ответственность за правильность выбора, от которого, возможно, будет зависеть вся их дальнейшая судьба.

**Учебно-профессиональная деятельность как ведущий вид деятельности в юности** определяется желанием найти себя, определиться в своем будущем, что порождает у молодых людей стремление к знаниям, к учению. Меняются их мотивы. Стремления совпадают с возможностями. Иными словами, в этот период они готовы и способны воспринимать новую для себя информацию и получать ее с помощью самых разнообразных видов обучения. Это касается и теоретических, и практических знаний. Происходит формирование индивидуального стиля интеллектуальной деятельности. Это обусловлено тем, что молодые люди подчиняют стремление к знаниям собственным целям и планам. Они выбирают наиболее значимые для себя направления. Их учебно-профессиональная деятельность направлена в первую очередь на социализацию, темпы которой могут увеличиться благодаря таким параметрам, как: 1) определенность планов на будущее, понимание смысла жизни; 2) отношение к труду (как к умственному, так и к физическому), готовность и способность овладеть определенной профессией; 3) заинтересованность в выборе своей профессиональной деятельности, обусловленность стремлений, мотивов; 4) формирование чувства долга и ответственности, желание услышать похвалу и одобрение.

В юношеском возрасте происходит личностное и профессиональное самоопределение. Выбор специальности характеризуется многоступенчатостью. К концу 9-го класса школьникам предстоит решить, что делать дальше: либо получить среднее образование, т.е. продолжить

обучение в школе, либо начать профессиональное обучение, т.е. пойти в колледж или лицей, либо поступить на работу и продолжить обучение в вечерней школе. Тем, кто отдает предпочтение профессиональному обучению или работе, надо определиться со специальностью. Девятикласснику сделать это очень сложно, и выбор часто оказывается ошибочным, потому что выбор профессии предполагает наличие у школьника как информации о мире профессий, так и о самом себе, своих способностях и интересах.

Выбор профессии зависит от социальных и психологических условий. К *социальным* условиям относится общеобразовательный уровень родителей. Если у родителей есть высшее образование, то вероятность того, что их дети захотят учиться в высшем учебном заведении, возрастает. *Психологические* условия определяются тремя подходами к выбору профессии:

1) необходимо, чтобы личностные и деловые качества, от которых будет зависеть успех деятельности, уже сформировались и были неизменными и постоянными;

2) направленное формирование способностей, необходимых для деятельности, существует мнение, что у каждого человека можно выработать нужные качества;

3) соблюдение принципа единства сознания и деятельности, т.е. ориентация на формирование индивидуального стиля деятельности.

Процесс профессионального самоопределения очень сложен и зависит от возраста, в котором осуществляется выбор профессии; уровня информированности и уровня притязаний.

Для дальнейшей жизни большое значение имеет то, в каком *возрасте* был осуществлен выбор профессии. Считается, что чем раньше происходит самоопределение, тем лучше. Но это не всегда так, потому что, с одной стороны, в подростковом возрасте увлечения иногда бывают случайными, ситуативными. С другой стороны, подросток еще не очень хорошо знаком с миром профессий, их особенностями и, делая выбор, видит только положительные стороны профессии, а отрицательные остаются «в тени». Кроме того, в этом возрасте прослеживается некоторая категоричность, которая приводит к разделению профессий на «хорошие» и «плохие». Негативная сторона ранней профессионализации состоит еще и в том, что чем младше человек, тем большее влияние при выборе специальности на него оказывают взрослые, сверстники или более старшие знакомые. В дальнейшем это может вызвать разочарование в выбранной специальности. Поэтому раннее профессиональное самоопределение не всегда бывает правильным.

Важную роль в выборе специальности играет *уровень информированности* юношей и девушек о будущей профессии и о себе. Как правило, молодежь плохо информирована о рынке труда, характере,

содержании и условиях труда, деловых, профессиональных и личностных качествах, необходимых при работе по той или иной специальности, что также отрицательно сказывается на правильности выбора.

При выборе профессии большое значение имеет *уровень личностных притязаний*. Он включает в себя оценку объективных возможностей, т.е. что человек действительно может делать (тому, кто не умеет рисовать, трудно стать художником) и способностей.

Так как профессиональная ориентация является частью социального самоопределения, то выбор профессии будет удачен только тогда, когда молодой человек сочетает социально-нравственный выбор с раздумьями о смысле жизни и природе собственного «Я».

**Когнитивные изменения.** В юношеском возрасте отмечается философская направленность мышления, которая обусловлена развитием формально-логических операций и эмоциональными особенностями. Юношам более свойственно абстрактное мышление, девушкам – конкретное. Поэтому девушки обычно лучше решают конкретные задачи, чем абстрактные, их познавательные интересы менее определены и дифференцированы, хотя при этом они, как правило, учатся лучше юношей. Художественно-гуманитарные интересы у девушек в большинстве случаев преобладают над естественно-научными. Многие в этом возрасте склонны преувеличивать свои способности, знания, умственные возможности. В юношеском возрасте увеличивается объем *внимания*, а также способность длительно сохранять его интенсивность и переключаться с одного предмета на другой. Но внимание становится более избирательным и зависящим от направленности интересов.

Развиваются *творческие способности*. Поэтому в данном возрасте юноши и девушки не просто усваивают информацию, но и создают что-то новое.

Умственное развитие старшеклассника заключается как в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта, так и в формировании индивидуального стиля умственной деятельности. *Индивидуальный стиль умственной деятельности*, по определению российского психолога Е.А. Климова, это «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности». Возможность интеллектуального продвижения в этом возрасте идет через развитие учебных умений при работе с текстами, литературой, отработкой формально-логических операций и т. д.

**Личностное развитие в юности.** Важнейшим психологическим процессом в юношеском возрасте является становление самосознания и устойчивого образа «Я». Этому способствуют следующие факторы.

1. Идет дальнейшее развитие *интеллекта*. Развитие абстрактно-логического мышления ведет к появлению непреодолимого желания к абстракции и теоретизированию. Юноши и девушки готовы часами говорить и спорить на отвлеченные темы, о которых, в сущности, ничего не знают. Это им очень нравится, потому что абстрактная возможность не знает никаких ограничений, кроме логических.

2. В ранней юности происходит *открытие внутреннего мира*. Юноши и девушки начинают погружаться в себя и наслаждаться своими переживаниями, по-другому смотреть на мир, открывают новые чувства, красоту природы, звуки музыки, ощущения своего тела. Юность чувствительна к внутренним, психологическим проблемам. Поэтому в этом возрасте молодого человека уже начинает волновать психологическое содержание рассказа, а не только внешний, событийный момент.

3. С возрастом меняется *образ воспринимаемого человека*. Он рассматривается с позиции кругозора, умственных способностей, эмоций, волевых качеств, отношения к труду и другим людям. Растет способность объяснять и анализировать поведение человека, желание точно и убедительно излагать материал.

4. Открытие внутреннего мира ведет к появлению тревожности и драматических переживаний. Наряду с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других появляется *чувство одиночества* или страха одиночества. Юношеское «Я» еще расплывчато, неопределенно, неустойчиво, поэтому может возникнуть ощущение внутренней пустоты и беспокойства, от которого, как и от чувства одиночества необходимо избавиться. Молодые люди заполняют этот вакуум посредством общения, которое в этом возрасте становится избирательным. Но, несмотря на необходимость общения, потребность в уединении остается, более того, она жизненно необходима.

5. Юношескому возрасту свойственно *преувеличение своей уникальности*. От молодых людей можно услышать такие, например, высказывания: «По-моему, труднее меня нет... С возрастом это проходит. Чем старше человек, чем более он развит, тем больше различий находит между собой и сверстниками. Это приводит к возникновению потребности в психологической интимности, которая позволяет раскрыться самому и быть допущенным во внутренний мир другого человека, что приводит к осознанию своей непохожести на других, пониманию своего внутреннего мира и единства с окружающими людьми.

6. Появляется ощущение *устойчивости во времени*. Развитие временных перспектив связано с интеллектуальным развитием и изменением жизненной перспективы. Если для ребенка из всех временных измерений самым важным является «сейчас» (он не ощущает течения времени, и все важные переживания происходят в настоящем, будущее и прошлое для него расплывчаты), то у подростка восприятие времени

охватывает не только настоящее, но и прошлое, а будущее кажется продолжением настоящего. А в юношеском возрасте происходит расширение временной перспективы как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая личные и социальные перспективы. Для юношей и девушек главным измерением времени становится *будущее*. Благодаря таким временным изменениям происходит переориентация сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль, возрастает потребность в достижении целей

Становление личности включает в себя становление *устойчивого образа «Я»*, т.е. целостного представления о себе. Происходит осознание своих качеств и совокупности самооценок. Юноши и девушки начинают размышлять на темы: «Кем я могу стать, каковы мои возможности и перспективы, что я сделал и что еще могу сделать в жизни?». Как для юношей, так и для девушек большое значение имеет внешность: рост, состояние кожи; болезненно воспринимается появление прыщей, угрей. Важной проблемой становится вес. Поскольку свойства человека как индивида формируются и осознаются раньше, чем личностные, соотношение «телесных» и морально-психологических компонентов «Я» в юношеском возрасте неодинаково. Молодые люди сравнивают строение своего тела и внешность с особенностями развития своих товарищей, находят у себя недостатки и начинают «комплексовать» по поводу своей «неполноценности». Как правило, эталон красоты в этом возрасте завышен и нереалистичен, поэтому подобные переживания в основном беспочвенны.

Взрослея, человек становится более уверенным в себе, озабоченность внешностью исчезает. На первый план выступают такие качества, как умственные способности, волевые и моральные качества, отношения с окружающими. В юношеском возрасте происходят изменения *в целостном восприятии образа «Я»*. Это отражается в следующих моментах.

1. С возрастом изменяются когнитивная сложность и дифференцированность элементов образа «Я». Иными словами, взрослые различают и осознают в себе больше деловых и личностных качеств, чем юноши; юноши – больше, чем подростки; подростки – больше, чем дети. Это связано с развитием интеллекта.

2. Усиливается интегративная тенденция, от которой зависят внутренняя последовательность, целостность образа «Я». Это выражается в том, что подростки и юноши умеют давать себе характеристику, т.е. описывать свои качества, лучше, чем дети. Но, так как, уровень их притязаний еще не совсем определен и переход от внешней оценки к самооценке пока затруднен, отмечаются внутренние содержательные противоречия самосознания (например, молодой человек может сказать о



себе: «Я в своем представлении гений + ничтожество»), которые будут служить источником дальнейшего развития.

3. Устойчивость образа «Я» со временем меняется. Взрослые описывают себя более последовательно, чем юноши, подростки, дети. Самоописание взрослых меньше зависит от ситуативных, случайных обстоятельств. Надо учесть еще тот факт, что личностные черты, из которых складывается образ «Я», обладают разной степенью устойчивости. Они могут изменяться, исчезать, могут развиваться другие черты (например, человек был застенчивым, а стал активным, общительным и т.д.).

4. Происходят изменения в конкретизации, степени значимости и отчетливости образа «Я». Чем взрослее становится человек, тем яснее он осознает свою индивидуальность, неповторимость, отличие от окружающих, тем более четко может объяснить особенности своего поведения. С изменением содержания образа «Я» меняется степень значимости отдельных его черт, на которых индивид сосредоточивал внимание, например, в юношеском возрасте на первый план выходят внешние проявления, в то время как для взрослых приоритетными становятся внутренние качества. Происходит осознание своих переживаний, что может сопровождаться повышенным вниманием к себе, озабоченностью собой и тем впечатлением, которое молодой человек производит на окружающих. Следствием этих переживаний является застенчивость, свойственная многим юношам и девушкам.

Особенностью юношеского возраста является *стремление к достижению поставленных целей в будущем*. Это положительно влияет на становление личности. Уровень самооценки и уверенность в собственных силах определяют то, насколько велики будут жизненные планы. Самооценка учеников 10-го класса достаточно стабильна, отличается высоким уровнем и сравнительной устойчивостью. В это время они не так сильно обеспокоены выбором будущей профессии, оптимистично настроены, верят в собственные способности и возможности. Ситуация резко меняется в выпускном классе. В это время можно выделить следующие группы: 1) дети, чья самооценка возросла. Они не могут реально оценить ситуацию, их желания и стремления смешиваются с реальностью; 2) дети, чья самооценка несколько понижается, однако юноши вполне адекватно воспринимают реальность, соотнося свои возможности и способности с уровнем своих притязаний; 3) дети, чья самооценка резко падает, так как они осознают, что их запросы и стремления слишком велики и не соответствуют их способностям и возможностям. Несмотря на это, в юношеский период происходит стабилизация личности. Юноши в большей степени готовы принять себя, формируется самоуважение.

**Взаимоотношения с окружающими.** В юношеском возрасте развитие взаимоотношений со сверстниками и взрослыми также идет отдельно. Данные отношения становятся более сложными, юноши и девушки начинают играть множество социальных ролей, отношения, в которые они включаются, внешне и внутренне становятся похожими на отношения между взрослыми. Их основой становятся взаимное уважение и равноправие.

Отношения со сверстниками разделяются на *товарищеские* и *дружеские*. Среди сверстников пользуются уважением те, кто обладает такими качествами, как отзывчивость, сдержанность, жизнерадостность, добродушие, уступчивость, развитое чувство юмора. Дружба является важнейшим видом эмоциональной привязанности и межличностных отношений юношеского возраста. Дружба измеряется степенью избирательности, устойчивости и интимности. Юношеский возраст характеризуется большим стремлением к дружеским отношениям и любви. Дружба юношей и девушек отличается более глубоким и устойчивым характером, чем у подростков. Значимым становится стремление к эмоциональной теплоте, искренности. Возникает желание поделиться с другом чем-то личным. Достаточно характерным является то, что юноши пытаются идеализировать дружбу и своих друзей. В то же время они достаточно требовательны по отношению к ним. У юношей может возникнуть ощущение в недостаточной близости с друзьями.

В это время юноша или девушка могут раскрыться полностью как личность, испытывая духовную и сексуальную близость. Для этого возраста потребность в любви – это желание быть понятым, ощутить эмоциональную привязанность и тепло, духовную близость. То, как юноши выстраивают свои отношения, учатся проявлять нежность и заботу, скажется на их дальнейшей жизни. С возрастом интересы и предпочтения стабилизируются, поэтому дружеские отношения становятся более устойчивыми. Это выражается в росте терпимости: ссора, которая в детстве может стать поводом для разрыва, в юности воспринимается как частность, которой можно пренебречь ради сохранения отношений. Главным в дружбе становятся взаимопомощь, верность и психологическая близость. Психология юношеской дружбы тесно связана с *половозрастными различиями*. Потребность в глубокой, интимной дружбе у девочек возникает на полтора-два года раньше, чем у мальчиков. Девичья дружба более эмоциональна, они чаще испытывают дефицит интимности, более склонны к самораскрытию, придают больше значения межличностным отношениям. Для юношей-старшеклассников значимой группой остаются сверстники своего пола и «поверенным всех тайн» также является друг своего пола. Девушки мечтают о друге противоположного пола. Если таковой появляется, то он, как правило, старше свой подруги. Дружба между юношей и девушкой со временем может перерасти в

любовь. Психологическая ценность дружбы заключается в том, что она одновременно есть школа и самораскрытия, и понимания другого человека.

Юношам и девушкам очень важно общение **со взрослыми**: они вслушиваются в их слова, наблюдают за их поведением, в некоторых случаях склонны к идеализации. Выбор более старшего друга обуславливается потребностью в опеке, руководстве, примере. Дружба со взрослыми необходима и желанна, но дружба со сверстниками важнее и крепче, поскольку здесь общение происходит на равных: со сверстниками легче общаться, им можно рассказать все, не боясь насмешек, с ними можно быть таким, какой есть, не стараясь казаться умнее.

Юность эмоциональна: в этом возрасте отмечается бурное увлечение новыми идеями, делами, людьми. Подобные увлечения могут быть непродолжительными, но они позволяют пережить и узнать много нового. Появляется новое качество – *остранение*, суть которого состоит в том, что, прежде чем принять что-то, необходимо все тщательно и критически проверить, удостовериться в истинности и правильности. Чрезмерное проявление остранения может привести к тому, что человек станет жестким и нечутким, и тогда подвергаться критике и превращаться в объект наблюдения будут не только другие люди, но и его собственные чувства и переживания. Даже в первой любви его станут занимать только свои переживания, которыми он будет увлечен больше, чем любимым человеком. Это может привести к затруднению как в самораскрытии, так и в понимании его другим человеком, в результате чего могут возникнуть проблемы при установлении межличностных контактов.

Распространенной коммуникативной проблемой юношеского возраста является *застенчивость*. Она ограничивает социальную активность личности и в некоторых случаях способствует развитию отклоняющегося поведения: алкоголизма, немотивированной агрессии, психосексуальных трудностей. Преодолеть застенчивость помогают благоприятный климат в коллективе и интимная дружба.

В раннем юношеском возрасте возникают не только дружеские связи. Появляется новое чувство: *любовь*. Ее возникновение обусловлено: 1) половым созреванием, завершающимся в ранней юности; 2) желанием иметь близкого друга, с которым можно говорить на самые сокровенные темы; 3) потребностью в сильной эмоциональной привязанности, понимании, душевной близости. Можно охарактеризовать любовь как особую форму человеческих взаимоотношений, предполагающую максимальную интимность и психологическую близость. Человек, не способный на психологическую близость с другим человеком, может испытать потребность в любви, но она никогда не будет удовлетворена.

**Центральное новообразование юности.** *Становление самосознания и стабильного образа «Я»* является главным

новообразованием в период юношества. В этом возрасте происходит понимание своих внутренних стремлений и желаний, осознание себя как личности и своих индивидуальных особенностей. Формируется ощущение взрослости, понимание себя как женщины и мужчины. Юношеский период – это своеобразный переход от детства к взрослости. Существует ряд моментов, влияющих на формирование самосознания:

1) интеллектуальная зрелость, в которую включается и нравственное мировоззрение. Для юношей характерно стремление ставить перед собой новые задачи и цели, решать и добиваться их. У них появляется больше возможностей, которые они чаще всего способны реализовать;

2) понимание своего индивидуального единства и отличия от других. Юноша осознает свои способности и возможности и может сравнивать их со способностями других;

3) формирование нравственного самосознания. Юноши придерживаются установленных нравственных норм. В своем развитии нравственное сознание достигает значительного уровня. Нормы, которых придерживаются юноши, достаточно сложны по своей структуре и индивидуальны. Они затрагивают все стороны жизни, в том числе общение и деятельность;

4) дифференциация половых ролей. В этот период происходит осознание себя как мужчины (или женщины). Вырабатываются новые формы поведения, свойственные определенному полу, которые достаточно гибки. При этом еще может наблюдаться инфантильность в поведении с некоторыми людьми;

5) самоопределение в будущем, выбор профессии. Юноши осознают свои стремления и предпочтения, следуя которым, они ориентируются в разнообразии выбора. Индивидуальные возможности и способности здесь проявляются значительнее. Время самоопределения чаще всего не имеет значения для дальнейших достижений. Чем раньше сделан выбор, тем больше времени на его подготовку;

6) окончательное становление социальных установок (общей системы в целом). Это имеет отношение ко всем компонентам: эмоциональному, когнитивному, поведенческому. Процесс самосознания достаточно противоречив, и эти установки могут меняться;

7) своеобразие акцентуации характера. Подобные проявления характерны только для юношеского возраста. Следует отметить, что некоторые черты характера могут быть достаточно противоречивыми. Но к окончанию школы акцентуация характера проявляется не так ярко, становится менее заметной;

8) появление первой любви, зарождение более эмоциональных, интимных отношений. Это также является важным моментом, так как

происходит становление таких качеств личности, как верность, ответственность, привязанность.

*Мировоззрение* – это собственное восприятие мира человеком, составление суждений о нем в целом и его принципах, это совокупность человеческих знаний. Мировоззрение начинает свое становление еще в подростковый период. Юность выступает его основным этапом формирования, так как в этот период происходит активное развитие когнитивных и личностных способностей и возможностей. Ученики старших классов еще не достаточно целно воспринимают окружающий мир, их мировоззрение ненадежно и малосодержательно. В юном возрасте кругозор значительно расширяется, обогащаются умственные возможности, появляется интерес к теоретическим знаниям и желание систематизировать конкретные факты. В этот период возникает вопрос о смысле жизни. Чаще всего это общее желание понять свое предназначение.

В это время взгляд на окружающий мир в большей степени подчинен личностным потребностям. Молодые люди пытаются сориентироваться в этом мире, найти себя, свое место в жизни. Они стоят перед важной задачей выбора профессии, от которого зависит в дальнейшем положение в социуме. Становление научного мировоззрения обусловлено желанием и его активностью, стремлением самостоятельно приобретать новые знания и, конечно, умственным развитием.

#### **4. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Педагогическая психология** – отрасль психологической науки, изучающая факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса. *Предметом педагогической психологии* является изучение психологических механизмов, закономерностей и условий формирования личности в процессе обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание (т. е. со стороны педагога, воспитателя). *Основными разделами педагогической психологии* являются: психология обучения, психология воспитания, психология личности и деятельности педагога. *Категориями педагогической психологии* выступают образование, обучение, воспитание, образовательный процесс, учебная деятельность, принципы, парадигмы; формы знаково-символической деятельности в образовании. Методологическую основу педагогической психологии составляют философско-психологические представления о сущности человека как основе для построения образовательного процесса.

Воспитание и обучение представляют собой разные, но взаимосвязанные стороны единой педагогической деятельности. В

действительности они всегда реализуются совместно, поэтому отделить обучение от воспитания (как процессы и результаты) практически невозможно. Воспитывая ребенка, мы всегда его чему-то обучаем, обучая - одновременно воспитываем. Но эти процессы в педагогической психологии рассматриваются отдельно, ибо они различны по своим целям, содержанию, методам, ведущим видам реализующей их активности. Воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей в процессе совместной деятельности и преследует цель развития мировоззрения, морали, мотивации и характера личности, формирование черт личности и человеческих поступков. Обучение, реализуясь через различные виды предметной теоретической и практической деятельности, ориентируется на интеллектуальное и когнитивное развитие ребенка. Различны методы обучения и воспитания: методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры, а методы воспитания - на восприятии и понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры.

Обучение и воспитание выступают как специфические виды деятельности конкретного субъекта (ученика, учителя). Но они рассматриваются как совместная деятельность учителя и ученика, в первом случае речь идет об учебной деятельности или учении (ученика). Во втором - педагогической деятельности учителя и о выполнении им функций организации, стимулирования и управления учебной деятельности ученика, в третьем - о процессе воспитания и обучения в целом. Основными разделами педагогической психологии являются психология обучения, психология воспитания, психология личности и деятельности педагога.

Воспитание и обучение в той или иной мере является предметом исследования различных наук. Философия рассматривает вопросы воспитания под углом зрения становления в человеке собственно человеческих черт; социологические аспекты образования охватывают структуру и содержание деятельности различных социальных групп и институтов, выполняющих воспитательные и обучающие функции, являясь частью системы образования; исторические проблемы образования охватывают становление и преобразование учебно-воспитательных институтов, целей, содержания и методов обучения и воспитания в различные исторические эпохи. Более всего с проблематикой обучения и воспитания связаны педагогика и психология. Педагогика рассматривает цели и задачи обучения и воспитания детей, его содержание, средства и методы, способы их реализации на практике. Предметом специального, внимательного и детального изучения в педагогической психологии является проблема развития и формирования личности ученика в образовательном процессе; изучение индивидуальных психологических

особенностей учителя; взаимоотношений между учителем (воспитателем) и ребенком.

**Психологическим основанием образовательного процесса** являются: теории личности (З. Фрейд, С.Л. Рубинштейн, Г. Олпорт, К. Левин, Э. Фромм, Л.И. Божович), теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), возрастная психология (психология развития), теории научения (восходящие к бихевиоризму), психология познавательных процессов (когнитивная психология, гештальтпсихология, психология речи), психология индивидуальных различий (темперамент, характер, способности), социальная психология коллективов, общения и личности, инженерная психология (взаимодействие человека с ТСО, ЭВМ), культурно-историческая теория (Л.С. Выготский), системный подход в психологии (В.М. Бехтерев, М. Вертгеймер, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов), нейропсихология (А.Р. Лурия), психодиагностика, сравнительная психология, гуманистическая психология, психотерапия.

Педагогическая психология как наука основывается на следующих *принципах*: принцип социальной целесообразности, принцип единства теории и практики, принцип развития, принцип детерминации, принцип системности, принцип единства сознания и деятельности, принцип гуманизации всего образовательного процесса.

В педагогической психологии используются методы, которые есть в арсенале других отраслей психологии (психологии человека, возрастной психологии, социальной психологии и др.): наблюдение, опрос, эксперимент и т.д. Кроме общих методов в педагогической психологии есть еще специальные методы. К ним относятся, например, психолого-педагогический эксперимент и специальное психолого-педагогическое тестирование, предназначенное для определения степени обученности и воспитанности ребенка. Особое место среди прочих методов занимает **психолого-педагогический эксперимент** - исследование, которое задумано и проведено со специальной развивающей целью – для установления эффекта тех или иных педагогических воздействий на ребенка. Все методы, используемые в педагогической психологии, делятся на: **организационные** (они касаются целей, содержания, структуры, организации проводимых исследований, их состава и подготовки); **процедурные** (касаются форм реализации проводимого исследования в целом и его отдельных частей); **оценочные** (включают в себя способы психолого-педагогического оценивания результатов исследования); **методы сбора данных и обработки** (методы, с помощью которых собираются необходимая информация о испытуемом; методы, служащие для преобразования первичных качественных и количественных результатов исследования в теоретические и практические психолого-педагогические выводы и рекомендации).

## Психология обучения

Психология обучения включает рассмотрение понятий *научение, учение, обучение, учебная деятельность*. Важно рассмотреть соотношение понятий «научение», «учение», «обучение».

*Научение* характеризует факт приобретения человеком новых психологических качеств и свойств в учебной деятельности. Научение практически всегда опирается на определенный уровень биологической зрелости организма и без него не может осуществиться. Кроме того, оно зависит от созревания организма по характеру течения процесса: он может быть ускорен или заторможен соответственно ускорению или замедлению созревания организма. Классификация типов научения - ассоциативное, интеллектуальное.

У человека есть несколько видов *научения*. Первый и простейший из них объединяет человека со всеми другими живыми существами. Это научение по механизму *импринтинга* – быстрого, автоматического, почти моментального по сравнению с длительным процессом обучения приспособления организма к конкретным условиям его жизни с использованием практически готовых с рождения форм поведения. Вторым видом научения – *условно рефлекторное* (И.П. Павлов). Данный вид научения предполагает возникновение новых форм поведения как условных реакций на первоначально нейтральный стимул, который раньше специфической реакции не вызывал. Третий вид научения - *оперантное*. При данном виде научения знания, умения и навыки приобретаются по так называемому методу проб и ошибок. Все описанные виды научения встречаются как у человека, так и у животных и представляют собой основные способы приобретения жизненного опыта различными живыми существами. Но у человека есть и особые, высшие способы научения, редко или почти не встречающиеся у других живых существ. Это, во-первых, *научение через прямое наблюдение за поведением других людей*, в результате которого человек сразу перенимает и усваивает наблюдаемые формы поведения. Данный вид научения называется *викарным* и представлен у человека в наиболее развитой форме. Во-вторых, это *вербальное научение*, т. е. приобретение человеком нового опыта через язык. Благодаря ему человек имеет возможность передавать другим людям, владеющим речью, и получать сам необходимые способности, знания, умения и навыки, описывая их словесно достаточно подробно и понятно для обучаемого. Знаково-символическое, или вербальное, научение становится основным способом приобретения опыта, начиная с момента усвоения речи, и особенно при обучении в школе. Психологические теории научения - ассоциативные теории научения, условно-рефлекторные теории, бихевиоральные законы научения, знаковые теории научения.



В психологии *учение* рассматривается как активность субъекта, как деятельность, как фактор психического развития, оно проявляется и ведет к дальнейшим системным изменениям поведения человека. Особое значение с этой позиции придается информационной функции знаково-символических структур, смыслообразованию, изменениям в познавательных и мотивационных структурах.

Сущностью и результатом (продуктом) учения выступают *знания и действия (ЗУНы), саморазвитие личности и ее совершенствование. Знания*, являясь продуктом учения, рассматриваются как усвоение информации о значимых свойствах мира, необходимых для успешной организации каких-либо видов идеальной или физической деятельности. В соответствии с содержанием знаний выделяют: предметное содержание (о природе, обществе, духовном мире человека); категориальное содержание (знания о свойствах, составе и связях объектов и процессов); логическое содержание (понятия, их определения и классификации, утверждения и законы, выводы и доказательства и др.); эпистемологическое содержание (эмпирические и теоретические знания). Знания существуют в образной и знаковой (языковая (родной язык), символическая, схематическая, модельная) формах.

*Действия* рассматриваются как процесс преобразования некоторого субъекта для изменения его свойств в определенной направленности. В состав действия входит: объект и его свойства, предметы преобразования, акты, средства, операции и их виды по функциям: исполнительные (осуществляют преобразование), познавательные или ориентировочные: продуктивные (не знали как делать, но надо узнать) и репродуктивные (если знаете как делать, но надо вспомнить и делать); эти операции могут быть осознаваемыми и неосознаваемыми, контрольно-корректировочными (когда мы знаем и делаем). *Типы знания о действии* разделяются по мере полноты знания о действии (есть знание обо всех компонентах), по мере обобщенности знания о действии (конкретное, обобщенное), по способу получения знания о действии (могут даваться со стороны в готовом виде или самостоятельно): неполное, конкретное, получено самостоятельно; полное, конкретное, в готовом виде; полное, обобщенное, в готовом виде.

Знания и действия обладают определенными свойствами. По *уровню знания о действии* бывают: материализованные (текст - имеете перед собой и с ним работаете), речевые (можете работать без инструкций, не требуют внимания носителя), умственные (не требуют предварительного воспоминания); по степени осознаваемости - полная осознаваемость, частичная осознаваемость; по мере гибкости.

Продуктом учения являются умения как овладение способами использования усвоенных знаний для выбора и контроля приемов в разных видах деятельности и навыки (автоматические умения) как овладение приемами и операциями, из которых складываются все виды деятельности.

*Учение как процесс* имеет следующую структуру: уяснение информации (ощущение и восприятие), осмысление (мышление), запоминание (память), применение (решение задач), контроль (промежуточный и итоговый, фронтальный и индивидуальный, письменный и устный, выборочный и сплошной), оценка (промежуточная и итоговая). Общими свойствами учения являются: результативность, успешность процесса, длительность процесса, степень направленности процесса, напряженность, из них вытекает эффективность.

Психологическими и педагогическими факторами эффективности процесса учения выступают:

1. Внутренние: *познавательные* (исходные знания и умения, уровень развития мышления, логики, творчества, понимания речи, памяти, внимания), индивидуальные познавательные стили, умение учиться; *личностные* (мотивация и ценности, интересы, воля, самооценка, эмоциональные характеристики, рефлексивность); *индивидуально-типологические особенности* (тип ВНД, темперамент, характер, модальность, индивидуальный стиль деятельности).

2. Внешние (зачем, почему, как учить?): цель учения, содержание учения, средства учения, формы учения (монолог, диалог), методы учения (информативные и проблемные).

*Учебная деятельность* – особая форма активности личности, направленная на усвоение (присвоение) социального опыта познания и преобразования мира, что включает овладение культурными способами внешних предметных и умственных действий, на саморазвитие. Это один из видов деятельности человека, направленный на усвоение им теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков. Существует 2 способа учения как деятельности: учебная деятельность направлена на овладение знанием и умением как на *свою прямую цель*; учебная деятельность по овладению знаниями и умениями *опосредованно осуществляет другие цели*, т.е. учебная деятельность способствует другой деятельности.

Цель учебной деятельности для школьников выступает в форме *учебной задачи* как системы заданий, при выполнении которых учащийся осваивает наиболее общие способы действий. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных конкретных заданий, так как в ней представлен общий способ действий. Поставить учебную задачу – значит ввести учащихся в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех возможных частных и конкретных условиях. При постановке учебной задачи важно учитывать интересы учащихся, мотивы учебной деятельности. Можно использовать эмпирический подход в постановке учебной задачи – от конкретной ситуации к осмыслению общего способа ее разрешения. Эффективным является теоретический подход (развивающее обучение) – от совместного с учителем

формирования детьми общего способа решения целого класса задач к его переносу на другие конкретные задачи данного класса.

Важно, чтобы учебная задача была принята и понята учеником, поэтому необходимо учитывать условия формулировки учебно-познавательных задач:

- познавательная задача должна вытекать из предметного содержания, чтобы сохранялась система знаний и логика науки;
- необходимо учитывать актуальный уровень развития учащихся и их подготовки, чтобы создавались реальные условия для выполнения задачи;
- задача должна содержать в себе информацию, необходимую для развития ума, воображения, творческих процессов;
- к осуществлению предметной деятельности учащихся необходимо расположить (создать положительную мотивацию);
- нужно научить учащихся решать задачу, вооружить их необходимыми способами, сначала вместе с учителем, затем в коллективной работе, постепенно переводя в план самостоятельных индивидуальных действий.

Подбор учебно-познавательных задач может быть через успешное решение задач того или иного типа в соответствии с *уровнем усвоения*

. Материал I степени сложности (несложный) можно изучать и усваивать, используя учебно-познавательные задачи трех уровней по характеру содержания: 1 - ученический уровень (деятельность по узнаванию); 2 — алгоритмический (типовая задача); 3 - эвристический (нетиповая задача). То же самое можно сказать и при изучении II, III степеней сложности (среднесложного и сложного) учебного материала.

1 - ученический уровень. Даны: цель, ситуация, действия. Требуется: дать заключение о соответствии всех трех компонентов.

2 - алгоритмический уровень. Даны: цель, ситуация. Требуется: применить ранее усвоенные действия по ее решению.

3 - эвристический уровень. Даны: цель, но не ясна ситуация, в которой цель может быть достигнута. Требуется: дополнить (уточнить) ситуацию и применить ранее усвоенные действия для решения данной задачи.

Репродуктивной деятельности учеников соответствует ученический и алгоритмический уровень; частично-поисковой деятельности учеников - эвристический уровень.

Важнейшим компонентом учения являются *мотивы*, т.е. те побуждения, которыми ученик руководствуется, осуществляя те или иные учебные действия либо учебную деятельность в целом. И, чтобы учение возникло, в учебной ситуации, должны быть мотивы, движущие ученика к гностической цели - к овладению определенными знаниями и умениями. К учению школьника побуждает не один, а ряд мотивов различного свойства,

каждый из которых выступает не изолированно, а во взаимодействии с другими. Учение, таким образом, имеет полимотивированный характер.

Существуют различные классификации мотивов учебной деятельности:

1 - по способу создания: а) внешние (не связаны с деятельностью) - чувство долга, обязанность, давление родных, учителей, желание получить хорошую отметку, статус в классе, похвала учителя (без контроля и напоминания взрослых мотив не актуализируется); б) внутренние (связаны с деятельностью) - интерес к самому процессу и его результату, стремление развить какие-то качества, умения, поиск наиболее рациональных способов решения учебной задачи, усвоение способов добывания знаний;

2 - по отношению к процессу учения: а) непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности, на положительных или отрицательных эмоциях - яркость, новизна, занимательность, внешние привлекательные атрибуты школьника, интересное преподавание, привлекательность личности учителя, желание получить похвалу, награду (непосредственно по мере выполнения задания), боязнь получить отрицательную отметку, быть наказанным, страх перед учителем, нежелание быть объектом обсуждения в классе и т.п.; б) перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности - осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения предмета, тех или иных конкретных знаний и умений; связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью (поступление в институт, выбор профессии, создание семьи и т.п.); ожидание в перспективе получения награды, признания, воздания почестей; развитое чувство долга, ответственности; в) интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания - интерес к знаниям, любознательность, стремление расширить свой культурный уровень, овладеть определенными умениями и навыками, увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач и т.п. Необходима актуализация мотивов учения всех трех групп, но действенными являются мотивы третьей группы.

Среди интеллектуально-побуждающих мотивов особое место занимают *познавательные интересы и потребности*. Объективной основой развития познавательных интересов школьников является высокий уровень обучения с его подлинно научным содержанием и педагогически целесообразной организацией активного и самостоятельного познания. У каждого ученика проявляется свой уровень развития познавательного интереса, что необходимо учитывать педагогу при моделировании методов и ситуаций его стимулирования. Низший элементарный уровень познавательного интереса выражается во внимании

к конкретным фактам, знаниям, описаниям, действиям по образцу. Второй уровень характеризует интерес к зависимостям, причинно-следственным связям, к их самостоятельному установлению. Высший уровень выражается в интересе к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний. Сформированность высшего уровня познавательного интереса дает основание говорить о наличии познавательной потребности. Познавательный интерес формируется в процессе обучения через предметное содержание деятельности и складывающиеся отношения между участниками учебного процесса. Этому способствует широкое использование фактора новизны знаний, элементов проблемности в обучении, привлечение данных о современных достижениях науки и техники, показ общественной и личностной значимости знаний, умений и навыков, организация самостоятельных работ творческого характера, организация взаимообучения, взаимоконтроля учащихся и т.п.

Педагог должен владеть различными *способами стимулирования мотивации* учебной деятельности учащихся, среди которых выделяют: эмоциональные (игровые приемы, яркая и необычная наглядность, создание ситуации успеха, опора на личный опыт учащихся, ситуации свободы выбора, необычные формы проведения уроков, поощрение, наказание); интеллектуальные (проблемные ситуации, вопросы на сообразительность, юмор); волевые (информирование о конечных результатах обучения на уроке, о времени выполнения заданий на уроке, создание познавательных затруднений, долг); социальные (стимулирование желания быть значимой личностью - ты можешь, групповые формы работы, сотрудничество, культура общения, диалог, полилог на уроке, соревнование).

Следующий компонент учения - *учебные действия* (операции), совершаемые в соответствии с осознанной целью. Они проявляются на всех этапах решения учебной задачи и могут быть внешними (наблюдаемыми) и внутренними (ненаблюдаемыми). К внешним относятся все виды предметных действий (письмо, рисование, постановка опытов и т.п.), перцептивные действия (слушание, рассматривание, наблюдение, осязание и т.п.), символические действия, связанные с использованием речи. К внутренним - мнемические действия (запоминание материала, его упорядочивание и организация), действия воображения и действия мышления (интеллектуальные). Главный инструмент познания - мышление. Поэтому, учитывая его взаимосвязь с другими познавательными процессами, основное внимание в процессе руководства деятельностью обучающихся необходимо уделять развитию мыслительных действий и конкретных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и др.).

Неотъемлемыми структурными компонентами учения являются действия *оценки и анализа результатов*. Самоконтроль, самооценка и самоанализ, которые осуществляют школьники в процессе обучения, формируются на основе наблюдения аналогичных обучающих действий учителя. Формированию этих действий способствуют приемы привлечения учащихся к наблюдению деятельности своих сверстников, организация взаимоконтроля, самооценки и взаимоанализа результатов деятельности на основе установленных критериев.

Способы учебной деятельности как умение учиться обеспечиваются сформированными соответствующему школьному возрасту общеучебными умениями. *Общеучебные умения* – это универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний, в отличие от предметных умений, которые являются специфическими для той или иной учебной дисциплины. Это учебно-управленческие, учебно-информационные и учебно-логические умения.

*Учебно-управленческие умения* – общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися. В процессе обучения функция передачи учителем знаний должна уменьшаться, а доля самостоятельности учеников соответственно расти. Идеальным результатом обучения можно считать достижение такого уровня развития учебной деятельности учащихся, когда они могут самостоятельно ставить учебные задачи, находить способы их решения, организовывать себя на их осуществление, контролировать и оценивать условия, процесс и результаты своей деятельности.

*Учебно-информационные умения* - общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач. С позиций информационного подхода учение представляет собой деятельность ученика, состоящую из получения информации; её преобразования; получения информации о ходе учебной деятельности от учителя или в результате самоконтроля; в случае необходимости внесения в деятельность определённых коррективов; вновь получение информации о процессе и результатах деятельности и т. д. вплоть до выполнения учебной задачи. В качестве основания для группировки учебно-информационных умений рассматриваются ведущие источники информации: тексты и реальные объекты. Под реальными объектами можно понимать предметы, живые существа, процессы, явления, объективно существующие в действительности. Под текстом понимается целостная последовательность знаковых единиц. В свою очередь, умения, направленные на работу с текстом, можно разделить на устные (вербальные) и письменные (документальные). На основании этого выделяют три группы учебно-информационных умений: «умения работать с письменными текстами», «умения работать с устными текстами»,

«умения работать с реальными объектами как источниками информации». Следует отметить ряд особенностей последней группы умений. Наряду с традиционными умениями, связанными с наблюдением и проведением эксперимента, в данной группе отдельно представлены умения по *моделированию*. Это объясняется тем, что овладение умениями моделирования позволяет более эффективно понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, принципы развития и взаимодействия с окружающими объектами. Кроме того, модель подчас является единственно возможным источником информации об изучаемом объекте.

*Учебно-логические умения* - общеучебные умения, обеспечивающие чёткую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач. Наряду с понятием «мышление» используется термин «интеллект». Если мышление - это процесс решения задач с целью получения новых знаний и создания чего-либо, то интеллект - это характеристика общих способностей, необходимых для всех процессов познания, т.е. не только для мышления, но и для воображения, памяти, внимания, речи. В соответствии с типом задач, которые решаются в процессе мыслительной деятельности, выделяют три основных вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышление. Логическое мышление – это решение задач, которые сначала и до конца осуществляется на основе готовых знаний, выраженных в понятиях, суждениях и умозаключениях. Способы мыслительной деятельности традиционно делятся в соответствии с вышеназванными видами мышления на действенные, образные и логические. Очевидно, что логические умения являются важнейшим компонентом мыслительной деятельности, ибо одной из существенных характеристик мышления является то, что это логически организованный поисковый процесс, сосредоточенный на разрешаемой проблеме. Данные группы умений не выступают изолировано в реальном решении мыслительных задач, возникающих в процессе учения, тем не менее, учебно-логические умения можно рассматривать как самостоятельную группу общеучебных умений. Посредством данных умений информация структурируется для обеспечения поступательного движения от незнания к знанию.

У каждого учащегося складывается свой индивидуальный *стиль учебной деятельности* как характеристика проявления внутренних ресурсов ученика, которые могут помочь ему в достижении учебного успеха, что включает: обучаемость; обученность; регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия; особенности внимания, памяти, мышления; тип ВНД и темперамент; модальность как проявление ведущей анализаторной системы; доминирование полушарий мозга; уровень развития мотивационно-потребностной сферы; личностные качества.

Значительное влияние на процесс учебной деятельности учащегося оказывает его *тип высшей нервной деятельности и темперамент*.

*Флегматичный инертный школьник* спокоен на уроках, за исключением тех случаев, когда он на перемене участвовал в шумных играх и тогда ему трудно перестроиться и включиться в учебную деятельность. Не любит разбрасываться, чаще всего его свободное время занято учебой, приготовлением уроков. Ему нужно время на обдумывание. Он не успевает больше ничего, так как выполнение домашних заданий тянется очень долго, каждое непредвиденное обстоятельство надолго выбивает его из колеи. Много времени и сил у него уходит на такие мелочи, которые почти не замечают другие учащиеся. Неприятности, обиды не забываются, отвлекают от решения насущных дел и двигаться дальше.

*Подвижный школьник-сангвиник* не собран, не умеет сосредоточиться на уроке. Без внешнего контроля не может долго собраться и приняться за работу. Его постоянно что-то отвлекает, ему скучно заниматься какой-то одной деятельностью, обычно у него много разнообразных занятий, времени хватает и на занятия и на многие внешкольные дела. Переходя от одного занятия к другому, он полностью вытесняет из сознания предыдущее. Его не смущает известная неопределенность в том, что и когда ему нужно делать, не ведет расписаний и графиков, все держит в голове.

*Школьник с сильной нервной системой, холерик* бодрый, уверенный в себе, неутомимый, с легкостью осваивающий большие объемы материала. Обнаруживает полную поглощенность своим очередным занятием, ему не мешают шум, разговоры, присутствие других людей. Способен готовить уроки на перемене, в транспорте. Его отличает большая эффективность использования времени, способность за тот же промежуток времени выполнить больше, чем другие.

*Школьник со слабой нервной системой, меланхолик* в условиях внимания окружающих, особенно незнакомых людей, может растеряться, не найти нужных слов, не ответить на вопросы, не выполнить простейшую просьбу. Болезненно реагирует на окружающее, относя все происходящее на свой счет, чрезвычайно чувствительны к недовольству окружающих взрослых. Ребенку не хватает уверенности в себе, проявляется боязнь неудачи и страх глупо выглядеть. Любят, заранее подстраховываясь, планировать свою работу, тщательно ее организовывать: составляют расписание своих занятий на каждый день, продумывают последовательность и этапы выполнения, при подготовке к устным ответам составляют схемы ответов, краткие изложения, планы.

*Модальность* как предпочитаемый, наиболее комфортный для ребенка канал приема информации (визуал, аудиал, кинестетик, сверх-



логик) также должна учитываться педагогом при выборе средств обучения и реализации индивидуального подхода.

*Школьнику-кинестетику педагог рекомендует* при изучении текста выделять логические части, составлять и записывать план ответа, составлять структурно-логическую схему по изученному материалу, использовать значки и пометки для лучшего усвоения, вести конспект, подчеркивать наиболее важные места в конспекте, решать задачи и выполнять упражнения, работать у доски, активно работать на уроке.

*Школьнику-аудиалу педагог рекомендует* внимательно слушать объяснение учителя и ответы учащихся, при изучении текста читать шепотом, проговаривать изученный материал вслух, обсуждать выполнение заданий с товарищами, задавать вопросы, выделять логические части текста, решать задачи и выполнять упражнения с проговариванием алгоритма и инструкции, работать у доски, активно работать на уроке.

*Школьнику-визуалу педагог рекомендует* самостоятельно читать задания и текст, составлять структурно-логическую схему по изученному материалу, использовать значки и пометки для лучшего усвоения, вести записи и подчеркивать наиболее важные места в конспекте, решать задачи и выполнять упражнения на основе опоры (образец, схема, подсказка), активно работать на уроке.

Особого внимания педагогов заслуживают учащиеся с высоким уровнем обучаемости – *одаренные*. **Одаренность** - системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. *Одаренный ребенок* – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными достижениями в том или ином виде деятельности (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений). Выделяют следующие группы одаренных учащихся:

*особо одаренные дети* - дети с весьма высоким уровнем умственного развития. Это дети с особым типом возрастного развития, который очень заметно отличает их от «обычных» детей. Сравнительно небольшую часть в этой группе детей занимают дети-вундеркинды. В этой группе много детей с выраженными трудностями личностного развития, и потому они внесены Всемирной организацией здравоохранения в группу риска.

*высокая норма* - дети, которые по общему типу возрастного развития близки к обычным детям, но в силу имеющегося у них полного комплекса благоприятных условий их способности развились до высокого уровня. Это дети значительно более благополучные сравнительно с особо одаренными детьми.

- *высокомотивированные дети* - дети с потенциальной, но еще недостаточно проявившейся (не ставшей актуальной) одаренностью. От «обычных» детей их отличают повышенные возможности развития, которые создаются за счет высокой мотивации к саморазвитию. Если таким детям предоставить благоприятные условия для развития, то их потенциальные возможности превратятся в реальные высокие способности. Главное в этом случае - не упустить время. Высокомотивированный ребёнок – ребёнок, у которого высоко развиты внутренняя и внешняя потребности быть успешными в определенной области знаний и деятельности. Выделяют общую и специальную одаренность учащихся.

Признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный.

*Инструментальный* аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:

1) Наличие специфических стратегий деятельности. При этом выделяются три основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления: быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных на первый взгляд идей и решений.

2) Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции.

3) Особый тип организации знаний одаренного ребенка: высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний в соответствующей предметной области при одновременной их готовности развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени; категориальный характер (увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности).

4) Своеобразный тип обучаемости: одаренные дети, как правило, уже с раннего возраста отличаются высоким уровнем способности к самообучению, поэтому они нуждаются не столько в целенаправленных учебных воздействиях, сколько в создании вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды.

*Мотивационный* аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:

1) Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т. д.), либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т. д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия.

2) Повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности.

3) Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие такой интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием упорство и трудолюбие.

4) Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.

5) Высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству.

Признаки одаренности могут быть постоянными, но могут иметь и временный (преходящий) характер, они могут быть явными либо скрытыми, потенциальными.

Одаренность рассматривается и как личностная характеристика человека. Развитие личности одаренного учащегося может идти по пути *гармоничного* (стремление к творческой деятельности, самостоятельность, любознательность, увлеченность, интерес, внутренняя мотивация, перфекционизм, устойчиво высокая самооценка, независимость; быстро адаптируется к коллективу, пользуется уважением детей, часто становится лидером, «звездой» класса), либо *дисгармоничного* развития (неравномерность психического развития - значительное опережение в умственном или художественно-эстетическом развитии; доминирование интересов, личностные приоритеты, повышенная впечатлительность и реактивность, доминирование направленности лишь на усвоение знаний; плохо развиты навыки социального поведения, проблемы в общении).

В процессе обучения одаренные учащиеся испытывают трудности, которые, без должного внимания, поддержки и коррекции со стороны педагога, могут привести к значительным нарушениям в познавательном и личностном развитии ребенка (лень, неуверенность в собственных силах, отсутствие мотивации). Для эффективной организации работы с одаренными учащимися в учреждении образования необходимо: реализовать индивидуальный и дифференцированный подход учителя при организации обучения на уроке, включать одаренных учащихся во

внеурочную деятельность (факультативы, кружки, секции, проектная, исследовательская деятельность), тьюторское сопровождение одаренных учащихся, коррекционно-развивающая работа педагога-психолога с одаренными учащимися, консультирование педагогов и родителей.

Следовательно, развивать одаренность учащихся может не каждый педагог, должны быть необходимые личностные качества и готовность к работе с такими детьми как обладание соответствующими компетенциями.

**Школьная неуспеваемость** в своей основе имеет две основные группы причин: объективные (непосильный объем знаний, несовершенство методов обучения), субъективные (психологические особенности учащихся). Анализ психологических особенностей учащихся (субъективные причины), позволяет выделить несколько групп неуспевающих: 1 - педагогически запущенные дети; 2 - умственно отсталые дети - дети, перенесшие заболевание (во внутриутробном периоде развития, при рождении или в самом раннем возрасте), которое остановило нормальное развитие мозга, у таких детей низкая способность к обучению, они неспособны к сложным формам абстракций и обобщения; 3 - ослабленные, или церебро-астенические, дети, они быстро теряют работоспособность, хорошо воспринимают учебный материал лишь в течение 20-30 мин, работать на последних уроках совсем не могут. По соотношению нескольких причин выделяют следующие типы неуспевающих:

1-й тип. Низкое качество мыслительной деятельности сочетается у этих учащихся с положительным отношением к учению и сохранением «позиции школьника». Среди этих учащихся, в свою очередь, выделяются две подгруппы. Одни свой неуспех в учебной деятельности компенсируют с помощью какой-либо практической деятельности», у других такой компенсации нет, что затрудняет выработку адекватной самооценки и затрудняет работу учителя. Основная направленность работы с этими учащимися – развитие их мыслительной деятельности и самостоятельности.

2-й тип. Высокое качество мыслительной деятельности у этих неуспевающих сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной утрате «позиции школьника». Среди этой группы выделяются две подгруппы: одни учащиеся компенсируют свой неуспех в учении какой-либо интеллектуальной деятельностью (чтение), что создает благоприятные условия для воспитания; у других учащихся неуспех обусловлен сформировавшимися отрицательными моральными установками по отношению к учителям, школе, они компенсируют свой неуспех в учении связью с каким-то другим коллективом.

3-й тип. Для неуспевающих этого типа характерны низкий уровень умственного развития, а также отрицательное отношение к учению. Для того чтобы вызвать положительное отношение к учению необходимо

таким учащимся давать легкие задачи, но для того, чтобы развить интеллект нужны относительно трудные задачи.

В зависимости от причин неуспеваемости учащиеся по-разному ведут себя в процессе обучения:

Причина: *интеллектуальная пассивность, низкий уровень способностей*. При усвоении учебного материала учащиеся используют заучивание маленькими частями, материал пересказывают почти дословно, не могут ответить ни на один вопрос по тексту. Помимо заучивания они используют при выполнении новых заданий старые ранее усвоенные способы или пытаются просто угадать. Они умеют хорошо списывать, умеют улавливать ответ, подсказанный им очень тихо, умеют по выражению лица педагога или товарищей понять, правильно ли они отвечают. Эти особенности усвоения материала могут проявляться либо при изучении отдельных предметов, либо во всей учебной деятельности. В средних и старших классах у таких учеников проявляется нелюбовь к учению, небрежность и неответственное отношение к учению, недисциплинированность.

Причина: *несформированность общественных мотивов учения*. У школьников проявляются учебные интересы, однако их наличие не обеспечивает полноценного осуществления всей учебной деятельности и приводит к неуспеваемости. Имеется большое количество учебных обязанностей, которые они должны выполнять и которые не связаны с имеющимися у них учебными интересами к тому или иному предмету или методам обучения: ежедневно отпраиваться в школу, заниматься там 5-6 уроков, выполнять все задания, отказываться от более привлекательных для него дел. При отсутствии личных мотивов учения они вообще перестают учиться. Такие ученики, считая самих себя ответственными за то, как они учатся, не признают за другими школьниками права контролировать их учебные дела и вмешиваться в них, что делает их нечувствительными к общественному мнению, они остаются в стороне от борьбы за честь класса, за высокую успеваемость

Причина: *несформированность навыков и способов учебной работы*. При заучивании материала учащиеся не выделяют логических частей, не пересказывают текст после первого или второго чтения, ограничиваются чтением без пересказа. Читают весь текст от начала до конца один или два раза, не проверяют самих себя, при этом они убеждены, что хорошо выучили урок. Иногда оказывается, что они не усвоили какую-то часть задания. При выполнении письменных заданий (упражнения, задачи) они предварительно не выучивают правило, что приводит к ошибкам. Часто допускают ошибки по рассеянности. У них не сформирована привычка соблюдения режима учебной работы (время,

место). Медленный темп выполнения учебных заданий часто связан с выполнением множества ненужных действий.

Причина: *неправильно сформированное отношение к труду вообще и учебному труду, в частности.* Ученики проявляют небрежность и недобросовестность при выполнении учебных заданий, часто приходят в школу с невыполненными заданиями или выполненными частично, небрежно относятся к своим учебным пособиям, тетрадям, часто забывают их. Переживают свою неуспеваемость, особенно в начале учебной деятельности. Часто это избалованные, неорганизованные дети. Они пасуют перед любыми трудностями, не могут заставить себя уделять больше времени учебе, неаккуратно выполняют свои обязанности.

Факторами, оказывающими влияние на профилактику неуспеваемости, выступают: содержание образования, формы проведения уроков, технологии, методы и приемы обучения и воспитания, характер общения и взаимоотношений с учителем и классом, заинтересованность семьи.

### **Психология воспитания**

Воспитание в психологии рассматривается в нескольких аспектах:

1) в широком смысле – процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в т. ч. специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов;

2) в узком смысле – обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования.

В обоих значениях воспитание представляет собой взаимодействие внутренних психических процессов, связанных с активным полаганием себя вовне, самовоспитанием, саморазвитием, самореализацией, и внешних влияний. Результатом такого взаимодействия выступает индивидуальность человека как уникальный сплав интеллектуального и социокультурного знания, переживания и опыта. Содержательная характеристика воспитания воплощается, в конечном счете, в категориях права, морали и нравственности.

Процесс воспитания начинается с определения его целей. Главной целью воспитания является формирование и развитие ребенка как личности, которая обладает полезными качествами, необходимыми ей для жизни в обществе. Цель и задачи воспитания не могут устанавливаться раз и навсегда в любом обществе. Изменение общественного устройства и социальных отношений ведет к изменению и целей воспитания. Они задаются каждый раз в виде требований, предъявляемых новыми тенденциями развития общества к личности человека. Цели воспитания

остаются относительно устойчивыми лишь в стабильные периоды развития общества.

Задачи воспитания на всех этапах социальной истории определяются в первую очередь общечеловеческими и нравственными ценностями. К ним относят понятия добра и зла, порядочности, гуманности и любви к природе, духовности, свободы, ответственности личности за то, что происходит с ней и вокруг нее, скромности, доброты и бескорыстности. Под духовностью понимают приоритет нравственных идеалов над сиюминутными влечениями и потребностями, она проявляется в стремлении личности к самосовершенствованию. Под свободой понимается стремление личности к внутренней и внешней независимости. Оно обязательно сопровождается признанием соответствующих прав за любой другой личностью, независимо от религиозной, национальной, социальной и иной принадлежности. Ответственность определяется как внутренняя готовность человека добровольно взять на себя обязательства за судьбы других людей и общества в целом.

**Воспитанность** ученика как результат процесса воспитания включает:

запас нравственных представлений (то, что оно знает о нормах поведения и отношения к обществу) – когнитивный компонент;

нравственные убеждения (как ученик воспринимает нравственные нормы для себя лично, т.е. личное отношение к нравственным нормам – личностные смыслы, мотивы, ценности) – эмоционально-ценностный компонент;

реальное нравственное поведение (как знания и убеждения реализуются в поведении) – поведенческий компонент.

Воспитанность есть согласованность знаний, убеждений и поведения. **Воспитуемость** – это возможности ученика к дальнейшему личностному росту вместе со взрослыми, восприимчивость к воспитанию, потенциальный уровень воспитанности.

**Теории воспитания** - это концепции, объясняющие происхождение, формирование и изменение личности, ее поведения под влиянием воспитателя. Выделяют **биогенетические** (личностью рождаются), **социогенетические** (личность формируют) **теории воспитания личности**. Психологические теории воспитания различаются также по тому, какие психологические свойства человека в них подчеркиваются (воспитание характера, воспитание конкретных черт личности ...).

В психологии воспитания особое внимание уделяется выбору средств воспитательных воздействий. Под психологическими средствами воздействия на личность (в узком смысле слова) рассматриваются действия, предпринимаемые воспитателем, направленные на изменение личности воспитуемого. К ним относят всевозможные виды научения

(которые связаны с формированием поступков человека), убеждение, внушение, изменение социальных установок, преобразование когнитивной сферы, а также психотерапию, социально-психологический тренинг и другие виды психологической коррекции. Средства воспитания по характеру воздействия на человека делятся на прямые и косвенные. Прямые средства воспитания предполагают непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, которое осуществляется в прямом общении друг с другом. Косвенные средства воспитания содержат воздействия, которые реализуются с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитанника (например, чтение книг, просмотр кинофильмов, телевизионных и видеофильмов, ссылка на мнение авторитетного человека). По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания его средства делятся на осознанные и неосознанные. Осознанные средства воспитания: воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее. Неосознанные средства воспитания: воспитуемый принимает воспитательное воздействие без сознательного контроля со своей стороны, а воспитатель также не производит преднамеренного воздействия на воспитуемого. По характеру того, на что в самом объекте воспитания направлены воспитательные воздействия, его средства делят на эмоциональные, когнитивные и поведенческие. На практике они чаще всего являются комплексными, т.е. включают разные стороны личности воспитуемого. Когнитивные воспитательные влияния в современных условиях являются основными, так как большинство ученых считают, что знания человека не только определяют его личность, но и его поведение. Эмоциональные воспитательные влияния призваны вызывать и поддерживать у воспитуемого определенные аффективные состояния, которые облегчают или затрудняют принятие им других психологических влияний. Положительные эмоции «открывают», а отрицательные «закрывают» воспитуемого от воспитательного воздействия воспитателя. Поведенческие воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека. В данном случае воспитуемый сначала совершает поступок и только потом осознает его полезность или вредность, в то время как во всех предыдущих случаях изменения вначале происходят во внутреннем мире личности, а уже потом проецируются на поведение.

Воспитательные воздействия наиболее эффективны, если они проводятся комплексно и затрагивают все сферы личности (т.е. включают когнитивные, эмоциональные и поведенческие воспитательные воздействия).

Методы воспитательного воздействия также имеют психологическое обоснование. Подражание как самый первый метод предполагает высокие требования к поведению взрослого человека



(обучающего). Внушение как метод направлено на подсознание, на некритическое восприятие, на влияние через авторитет. Заражение как ситуативный, эмоциональный метод, эффективность которого определяется от веры воспитателя в то, что говорит, от его настроения, энтузиазма, актерского мастерства. Убеждение как метод воспитания направлен на мышление, осознание, его цель - доказать что-то (взгляды, истинность, ложность). Только если воспитанник истинно принял чью-нибудь точку зрения, то только тогда воспитатель достиг цели.

### **Психология педагогической деятельности и личности учителя**

*Педагогическая деятельность* - это деятельность взрослых членов общества, профессиональной целью которых является воспитание подрастающего поколения. Педагогическая деятельность – объект исследования различных отраслей педагогической науки: дидактики, частных методик, теории воспитания, школоведения. *Психологию педагогической деятельности* можно определить как отрасль психологического знания, изучающую психологические закономерности труда учителя и то, как учитель воспринимает, трансформирует и реализует задаваемые обществом через институты воспитания цели и систему педагогической деятельности, как он осознает актуальность задач, форм и методов своей деятельности в зависимости от конкретных условий.

Содержание и психология педагогической деятельности определяется: социальными (местом и функциями учителя в обществе, требованиями общества к учителю) и социально-психологическими факторами (социальными ожиданиями окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности, его собственными ожиданиями и установками в сфере его педагогической деятельности).

*Структура педагогической деятельности* включает следующие компоненты: конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический.

*Конструктивный компонент* - конструирование урока, внеклассного мероприятия, подбор учебного материала в соответствии с учебными программами, учебниками, различными методическими разработками и его переработка для изложения учащимся; что в итоге выливается в подробный конспект урока, его технологическую карту. *Организаторский компонент* - умение организовать весь образовательный процесс. Организаторский компонент включает три направления: организация своего изложения; организация своего поведения на уроке; организация деятельности детей; постоянная активизация их познавательной сферы. Если учитель проявляет мастерство лишь в одном аспекте организаторской деятельности, то полноценного усвоения знаний не будет. *Коммуникативный компонент* включает в себя установление и поддержание отношений с учениками, родителями, администрацией,

учителями. Именно отношение учителя к ученикам определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности и эмоциональное благополучие школьника в процессе обучения. Выделяют пять типов эмоциональных отношений учителей к учащимся: эмоционально-положительный активный, эмоционально-положительный пассивный, эмоционально-отрицательный активный, эмоционально-отрицательный пассивный, неуравновешенный. Оказывается, что взаимоотношения детей в классе в большинстве случаев соответствует тому или другому эмоциональному стилю, которым характеризуется поведение учителя. Так, у учителя эмоционально-неуравновешенного, который, то подозрителен и отрицательно настроен к ученикам, то сентиментален и необоснованно поощряет учеников, класс бывает нервным, неровным в отношении друг к другу. Коммуникативная сторона педагогической деятельности проявляется во всем педагогическом процессе. Осуществление индивидуального подхода, как одной из сторон коммуникативной деятельности человека, также определяет успех его работы. Учитель должен заметить и учесть особенности школьника, которые мешают или помогают ему, и соответственно реагировать на них. Так, медлительность ученика, связанная с его темпераментом, требует терпения и такта учителя. Надо помнить, что именно коммуникативные компоненты деятельности учителя в большинстве случаев являются причиной отклонений в результатах обучения. *Гностический компонент* включает рефлексию педагогом собственной деятельности, выявление отклонений в результатах педагогической деятельности от поставленных целей; анализ причин отклонений и проектирование направлений их коррекции; творческий поиск новых методов и средств воздействия на учащихся

Основными *функциями педагогической деятельности* являются: информационная функция (владение материалом и искусством его подачи); развивающая (управление развитием личности школьника в целом); ориентационная (направленность личности, ее мотивы, идеалы); мобилизационная (активизация умственной деятельности учащихся, развитие их самостоятельности); исследовательская (творческий поиск в педагогическом процессе, умение провести эксперимент, обобщить опыт и постоянно совершенствовать свое мастерство).

*Психология личности педагога* как раздел педагогической психологии включает рассмотрение требований к личности педагога, наличие которых обеспечивает успешность педагогической деятельности. Структура профессионально значимых качеств личности и умений, которые необходимо иметь учителю, включает:

1. Мировоззрение личности (убеждения, идеалы, которые присущи учителю-воспитателю; воспитывает лишь тот, кто сам воспитан; высокий уровень общей культуры и высокий моральный облик, а главное – любовь к детям).

2. Положительное отношение к педагогической деятельности - педагогическая направленность личности, педагогические склонности как устойчивое желание и стремление посвятить себя педагогической деятельности (не может быть хорошим учителем тот, кто равнодушно относится к своей работе; дети безошибочно определяют тех учителей, которые их не любят или не любят педагогическую деятельность в целом);

3. Педагогические способности (основываясь на природных предпосылках, они при определенных условиях реализуются - или нет - в профессионально педагогические знания, умения, навыки) – дидактические, перцептивные, экспрессивные, организаторские, авторитарные способности; педагогический такт, эмпатия).

4. Профессионально-педагогические знания, умения и навыки (знания в области преподаваемого предмета и технологии обучения).

Наличие профессионально важных личностных качеств и умений лежит в основе *профессиональной компетентности педагога*, которая включает: *базовые профессиональные компетенции специалиста* в определенной профессиональной области (например, учителя, воспитателя, педагога-дефектолога); *специальные профессиональные компетентности педагога* (требуемые спецификой учреждения и объекта, на который направлена деятельность); *частные профессиональные компетентности педагога*, обеспечивающие выполнение конкретного педагогического действия, решение конкретной педагогической задачи. На современном этапе развития образования компетентный педагог - это педагог, умеющий профессионально стимулировать, активизировать, поддерживать и направлять процессы осмысленного учения обучающихся (учитель-фасилитатор).

В процессе осуществления педагогической деятельности учитель постоянно вступает во взаимодействие с учащимися, при этом уважение личности школьника является обязательным психологическим условием возникновения доверительных взаимоотношений учащихся с учителями. Являясь ведущим субъектом педагогического процесса, учитель использует различные *стили руководства учащимися*. Стиль руководства учителя формируется под влиянием субъективных и объективных факторов. Под субъективными факторами понимают характерологические особенности личности учителя. К объективным факторам относят стиль руководства администрации школы, характер взаимодействия в учительском коллективе, особенности поведения и учебной деятельности обучающихся. При *автократическом стиле* руководства учитель осуществляет единоличное управление коллективом. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет контроль за их выполнением. *Авторитарному стилю*

руководства свойственны основные черты авторитарного. Но учащимся позволяют участвовать в обсуждении вопросов, их затрагивающих. Однако решение в конечном счете всегда принимает учитель в соответствии со своими установками. При *демократическом стиле руководства* учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. В организации деятельности коллектива учитель старается занять позицию «первого среди равных». Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы, предлагают варианты их разрешения, высказывают свои мнения. При *игнорирующем стиле руководства* учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации. *Непоследовательный стиль* характерен тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства.

Педагог, реализуя педагогическую деятельность, учитывает свои индивидуальные склонности, особенности, свою индивидуальность, имеющийся опыт, что способствует формированию *индивидуального стиля педагогической деятельности*, который проявляется: в темпераменте; в характере реакции на те или иные педагогические ситуации; в выборе методов обучения; в подборе средств воспитания; в стиле педагогического общения; в реагировании на действия и поступки детей; в манере поведения; в предпочтении тех или иных видов поощрения или наказания; в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Исследователями создана классификация индивидуальных стилей образовательной деятельности педагога: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный стиль, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный стиль. Динамические характеристики учителей эмоциональных стилей деятельности включают высокую чувствительность. С одной стороны, она является причиной их выраженной зависимости от ситуации на уроке, что ведет к частому проявлению личностной тревожности, а, с другой стороны, к чуткости и проницательности. Такие учителя действуют импульсивно, они гибкие. Учителя рассуждающих стилей характеризуются сниженной чувствительностью, которая ведет к меньшей зависимости от ситуации на уроке, отсутствию демонстративности, самолюбования. Они более осторожны и традиционны. *Эмоционально-импровизационный стиль*. Учитель ориентируется преимущественно на процесс обучения, недостаточно адекватно конечным результатам осуществляет подготовку своей работы, отбирая самый интересный материал, менее интересный, но важный материал оставляет для самостоятельной работы учащихся; ориентируется на сильных учеников. Деятельность характеризуется

высокой оперативностью, поскольку на уроках виды работ часто меняются, на практике используются коллективные обсуждения. Тем не менее, используемые методов обучения сочетаются с низкой методичностью, так как в работе учителя не в достаточной мере представлено закрепление (повторение) учебного материала, низкий уровень контроля знаний учеников. Этот стиль деятельности более интуитивен. *Эмоционально-методический стиль.* Учитель, работающий в этом стиле, ориентируется на результат и процесс обучения, адекватно планируя учебно-воспитательный процесс. Он по этапам производит отработку всего учебного материала, а его деятельность включает процессы закрепления, повторения и контроля знаний. Здесь присутствует высокая степень оперативности, определенное преобладание интуитивности над рефлексивностью. Применение богатого арсенала методических приемов в ходе отработки учебного материала позволяет педагогу сделать детей активными без внешней развлекательности, а, используя особенности самого предмета.

*Рассуждающе-импровизационный стиль.* Учителя такого стиля характеризует ориентация на процесс и результаты обучения. Он адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, оперативен, сочетает интуитивность и рефлексивность. Этот стиль отличается меньшей степенью изобретательности в варьировании методики обучения. Его не всегда сопровождает высокий темп работы, коллективные обсуждения. Одновременно с этим, в отличие от учителей эмоциональных стилей, учителя меньше разговаривают на уроках сами, особенно при опросе учеников. Они воздействуют чаще косвенным путем (с помощью подсказок, уточнений) и дают возможность ученикам более детально оформить ответ. *Рассуждающе-методичный стиль.* Такой педагог сконцентрирован на результатах обучения, точно планируя процессы обучения и воспитания. Он консервативен в использовании средств, поскольку сочетает высокую методичность (система закрепления, повтора, контроля) и малый, стандартный набор применяемых технологий обучения. В большей мере использует репродуктивную работу учеников, групповое обсуждение проводится редко. Учитель такого стиля часто рефлексивен.

## 5.ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

### **Образование как общечеловеческая ценность, процесс, система и результат**

Общество не может развиваться без передачи культурно-исторического (производственного, научного и т.п.) опыта от старшего поколения к младшему. Многие века этот процесс протекал как

естественный. Накопление социального опыта на определенном этапе развития человечества (в поздний период рабовладельческого строя) привело к возникновению потребности в людях, специально занимающихся воспитанием и обучением детей. Появились учебные заведения, в которых осуществлялось образование подрастающего поколения. С возникновением государства появляются органы, определяющие цели и характер образовательной политики, пути ее осуществления. Процесс передачи культурно-исторического опыта становится необходимым и целенаправленным. Образование приобретает общественную функцию и становится особой сферой социальной жизни. Под воздействием социальной среды происходит социализация личности. Социализация – это процесс и результат усвоения и последующего воспроизводства индивидом социального опыта.

Современное понимание образования представлено в Кодексе Республики Беларусь об образовании (13.01.2011 г.): «Образование — обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося».

Последние десятилетия характеризуются ускорением обновляемости знаний и технологий в различных сферах деятельности. Объём информации постоянно увеличивается, знания и компетенции постоянно совершенствуются, и современный человек должен непрерывно повышать свой образовательный уровень, своё профессиональное мастерство. Полученного среднего и даже высшего образования в настоящее время надолго не хватает.

Идея **непрерывного образования** является одной из прогрессивных идей культуры XX века. Смысл ее заключается в том, чтобы обеспечить человеку постоянное развитие, совершенствование, творческое обновление на протяжении всей жизни, а значит, обеспечить прогресс всего общества. Развитие концепции непрерывного образования является важнейшим условием формирования адекватной современному обществу системы образования. Вот почему в каждой стране пытаются создать и реализовать свою модель системы непрерывного образования. Понятие «непрерывное образование» в мировой педагогике имеет несколько значений: «образование через всю жизнь», образование взрослых, «продолжающееся образование», «возобновляемое образование» и другие.

Основы правового регулирования и государственной политики в сфере образования содержатся в **Кодексе Республики Беларусь об образовании**. Согласно статье 10 данного документа, система образования – совокупность взаимодействующих компонентов, направленных на достижение целей образования.

Целями образования являются формирование гражданственности и патриотизма, интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и профессиональное развитие личности обучающегося, формирование у него знаний, умений, навыков и компетенций. Образование в нашей стране подразделяется на **основное, дополнительное, специальное.**

Система образования включает в себя систему дошкольного образования, систему общего среднего образования, систему профессионально-технического образования, систему среднего специального образования, систему высшего образования, систему послевузовского образования, систему дополнительного образования детей и молодежи, систему дополнительного образования взрослых, систему специального образования.

**Основное образование** – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ основного образования. Уровнями основного образования являются: дошкольное образование; общее среднее образование; профессионально-техническое образование; среднее специальное образование; высшее образование; послевузовское образование.

**Дополнительное образование** – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ дополнительного образования. Оно подразделяется на дополнительное образование детей и молодежи и дополнительное образование взрослых.

**Специальное образование** – обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с особенностями психофизического развития, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования.

## **Основные образовательные парадигмы в социально-культурном развитии общества**

Свои функции образование выполняет в соответствии с теми или иными образовательными парадигмами (греч. *paradeigma* – пример, образец). *Образовательная парадигма – концептуальная модель решения задач (проблем) образования.* Парадигмы образования на теоретическом уровне обосновывают и определяют направления развития образовательной практики, проектирования конкретных моделей организации образования. В мировой и отечественной педагогике на протяжении веков формировались следующие парадигмы образования.

### **1. Знаниевая и культурологическая.**

*Знаниевая парадигма* активно оформлялась еще в средневековье и с тех пор реализуется в рамках традиционной классно-урочной системы обучения. Основное положение этой парадигмы заключается в идее передачи учащимся «готовых», «завершенных» знаний.

*Культурологическая парадигма* ориентирует образование не на овладение «суммой» знаний, а на освоение элементов культуры, способов обучения, общения, поведения.

**2. Технократическая и гуманистическая.** Сущность *технократической парадигмы* образования заключается в организации образования на основе репродуктивной деятельности учащихся, направленной на эффективное достижение ими четко фиксированных эталонов знаний и опыта. Процесс обучения строится как технологический процесс (реализуется посредством обучающих, корректирующих, контролирующих и оценивающих процедур) с четко определенными критериями обучения. В мировоззрении учащихся преобладают средства над целью, технологии и техники над общечеловеческими ценностями. Для *гуманистической парадигмы* человек не является объектом манипуляций, а представляет собой высшую ценность. Она основывается на гуманистических моральных нормах, предполагающих сопереживание, соучастие, сотрудничество, оказание поддержки личности.

### **3. Педоцентристская и детоцентристская.**

*Педоцентристская парадигма* рассматривает воспитание и обучение в качестве главных факторов развития ребенка, при этом основная роль отводится педагогу. При анализе процесса образования определяющими являются методика, новаторство, творчество педагога в то время, как личностные качества, интересы и способности учащихся учитываются недостаточно. *Детоцентристская парадигма* ориентирует на создание благоприятных условий для развития всех детей, учет и развитие индивидуально-личностных особенностей, способностей и интересов.

**4. Социетарная и человекоориентированная.** В основе *социетарной парадигмы* лежат принципы государственного управления образованием. Государство определяет характер и цели образования, а управление образованием носит только государственный характер. В рамках *человекоориентированной* (антропологической) парадигмы в процессе обучения и воспитания учитываются в первую очередь индивидуальные особенности и интересы всех участников образовательного процесса (ребенка, родителей, педагогов и др.).

В современной образовательной практике сочетаются элементы всех этих парадигм или может преобладать одна из них в рамках отдельной педагогической системы (например, авторской школы). В соответствии с образовательными парадигмами в обществе проектируются и реализуются те или иные модели образования

### **Методы педагогических исследований**

Любая наука, в том числе и педагогика, развивается, если она вырабатывает новые научные знания в процессе проведения исследований.



Для того чтобы процесс педагогического исследования был объективным и доказательным, нужны научно обоснованные методы исследования.

**Под методами исследования понимаются способы решения научно-исследовательских задач.** При группировке методов исследования обычно выделяют **теоретические, эмпирические и количественные (математические) методы.**

Первую группу методов составляют **методы теоретического исследования.** К ним относятся: *изучение литературных источников, теоретический анализ, методы логических обобщений и моделирования.* Они необходимы для определения проблем, выдвижения гипотез и оценки собранных фактов. Эти методы тесно связаны с изучением текстов: трудов классиков в области человекознания в целом и педагогики в частности; общих и специальных работ по педагогике; историко-педагогических документов; периодики педагогической печати, справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам. Методы теоретического исследования позволяют выделить и рассмотреть отдельные признаки, особенности, свойства педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизируя их, можно выявить в них общее и особенное. Анализ сопровождается синтезом, он помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений, возможность видеть их целостность и системность.

Изучение литературы дает возможность определить, какие проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, какие вопросы еще не решены. Работа с литературными источниками предполагает использование таких методов, как:

- **составление библиографии** (перечень источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой);
- **реферирование** (краткое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике);
- **конспектирование** (выделение главных идей и положений изучаемой работы);
- **аннотирование** (краткая запись общего содержания книги или статьи);
- **цитирование** (дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике).

**Вторую группу методов педагогического исследования составляют методы изучения педагогического опыта (эмпирические методы).** Эта группа методов включает сбор и накопление данных (*наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, интервьюирование, анализ документов и продуктов деятельности, опыта работы учителей и др.*); *оценивание* *самооценка, рейтинг, педагогический консилиум*); изучение педагогического процесса

и измененных и точно учитываемых условиях (*педагогический эксперимент*) и т.д. Такие методы используются для изучения как передового, инновационного педагогического опыта, так и для изучения опыта рядовых учителей.

**Наблюдение** - целенаправленное восприятие какого-либо педагогического объекта, процесса или явления. Наблюдение является одним из самых распространенных и доступных методов педагогики. В отличие от житейского научное наблюдение характеризуется следующими признаками: оно предваряется постановкой целей, задач и выработкой схемы (плана) наблюдения; его результаты фиксируются, обрабатываются и сопоставляются с известными, а также перепроверяются с помощью других методов.

**Опросные методы (*беседа, интервью и анкетирование*)** также широко используются в педагогических исследованиях. Они сравнительно просты по организации и универсальны как средства получения данных широкого тематического спектра.

**Беседа** - диалог исследователя с исследуемым по заранее разработанной программе. Применяется с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа позволяет выявить отношение, чувства, оценки, намерения и позиции опрашиваемых, выявить причины тех или иных поступков.

Разновидностью беседы является **интервьюирование**, привнесенное в педагогику из социологии. В этом случае исследователь задает заранее намеченные вопросы в определенной последовательности, а ответы открыто фиксирует.

**Анкетирование** как письменный опрос обычно применяется для массового сбора материала. Результативность опросных методов во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов, а при очной форме - и от возникшего контакта между участниками.

**Метод изучения продуктов деятельности учащихся** (письменных, графических, контрольных и творческих работ) может дать информацию об индивидуальности учащегося, о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области, о его интересах и способностях, личностных качествах и отношении к учебному процессу.

**Метод изучения педагогической документации** (классных журналов, протоколов собраний и заседаний, личных дел учащихся и их медицинских карт, календарных и поурочных планов учителей) дает исследователю некоторые объективные данные, которые характеризуют реально сложившуюся практику организации образовательного процесса, и позволяет обнаружить статистические зависимости между его компонентами.

**В педагогике для обработки полученных данных применяются математические и статистические методы.** Они позволяют оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений.

### **Теория обучения (дидактика)**

**Содержание образования как средство формирования базовой культуры личности и ее развития.**

Содержание образования интегрирует в себе содержание обучения и содержание воспитания.

**Содержание образования** – это педагогическая адаптация системы знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционального отношения к миру, усвоение которых обеспечивает развитие личности (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

В содержании образования выделяются четыре основных компонента:

**1. Система знаний** о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности. Их усвоение обеспечивает формирование в сознании учащихся естественнонаучной картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности.

**2. Опыт осуществления способов деятельности** известных обществу (**умения и навыки**). Как компонент содержания образования представлен интеллектуальными и практическими умениями как общими для многих учебных предметов (сравнить, выделить существенное, составить план, сделать вывод и др.), так и специфическими для определенных учебных предметов. Овладение умениями и навыками позволяет новым поколениям воспроизводить и сохранять культуру.

**3. Опыт творческой деятельности** выражается в готовности к творческому преобразованию действительности. Включает *творческие умения*: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации; видение возможных решений проблемы, нахождение принципиально нового способа решения, отличного от известных и другие.

**4. Опыт эмоционально-ценностных отношений личности к себе и окружающему миру** (согласие - несогласие, принятие - непринятие, любовь - нелюбовь, желание - нежелание и др.) как компонент социального опыта и содержания обучения представляет собой следствие человеческих потребностей, побуждающих к деятельности. Формируется в процессе адекватных переживаний (радость, огорчение, страх, стыд, удовольствие и т.д.), вызванных как содержанием обучения, его технологиями, так и взаимоотношениями между участниками

педагогического процесса. Если реакция учеников на действия учителя на уроке неадекватна, то запланированный им результат вряд ли будет достигнут. Отношения лежат в основе системы ценностей и мировоззрения личности, культуры ее чувств и привычек поведения.

**Знания** можно определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить и применять основные факты науки и теоретические обобщения. Любое знание выражено в понятиях, категориях, закономерностях, законах, фактах, идеях, символах, гипотезах, теориях, концепциях.

**Умения** – это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Умения включают в себя знания и навыки.

**Навыки** состоят из простых приемов деятельности и совмещенных приемов, приемов контроля и приемов регулирования. Навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.

**Отношения** включают в себя оценочные суждения и эмоциональные отношения к различным сторонам жизни и деятельности.

**Творческая деятельность** обеспечивает рождение новых знаний, навыков, умений и отношений.

### **Документы, определяющие содержание образования**

К основным государственным документам, определяющим содержание образования на каждом его уровне и каждой ступени, относятся образовательные стандарты, учебные планы и учебные программы.

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его **стандартизация**, которая вызвана необходимостью создания в стране единого образовательного пространства, на котором будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений. Государство требует от своего гражданина достижения определенного стандартом уровня образованности и гарантирует в свою очередь необходимый для этого уровень образовательных услуг.

**Образовательный стандарт** – технический нормативный правовой акт, определяющий содержание образовательной программы посредством установления требований к образовательному процессу и результатам освоения ее содержания. На основе образовательных стандартов разрабатываются нормативные документы, определяющие содержание образования: учебные планы образовательных учреждений, учебные программы, учебники и учебные пособия.

В 2019 году вступили в силу новые образовательные стандарты общего среднего и дошкольного образования.

Методологической основой образовательных стандартов общего среднего образования являются:

**системно-деятельностный подход** (совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса, в котором системообразующим элементом являются различные виды деятельности, учащийся как субъект обучения и воспитания занимает активную позицию, а деятельность является основой, средством и условием развития его личности; обучение и воспитание осуществляются через активизацию деятельности учащегося);

**культурологический подход** (совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса на основе ценностно ориентированного содержания образования, приоритета культуры в образовании, развития общей интеллектуальной культуры и духовного начала личности, обеспечения ведущей роли социокультурного контекста развития учащегося, установки на диалог культур, изучения традиций и ценностей, самобытности национальной культуры в контексте мировой);

**личностно ориентированный подход** (совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса, при которых личность понимается как главное действующее лицо образовательного процесса; создание условий для развития личности в ее целостности, уникальности и автономности; обеспечение дифференциации и индивидуализации обучения, возможности выбора индивидуальной образовательной траектории в соответствии со способностями, потребностями, интересами, запросами учащихся);

**компетентностный подход** (совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса, которые характеризуются нацеленностью на формирование компетенций, направленных на подготовку к продолжению образования на II ступени общего среднего образования, универсальных учебных действий, усилением практической ориентированности учебной деятельности учащихся, использованием накопленного и созданием условий для формирования у учащихся социального опыта, в том числе в процессе самостоятельной деятельности).

В новых образовательных стандартах общего среднего образования и учебных программах заявлены новые требования к результатам освоения содержания образовательной программы. Они подразделяются на **личностные, метапредметные и предметные**.

**Личностные** результаты освоения содержания образовательной программы отражают особенности развития личности учащегося.

**Метапредметные результаты** освоения содержания образовательной программы отражают готовность учащегося к учебно-познавательной деятельности, освоение универсальных учебных действий и межпредметных понятий.

Под **предметными результатами** освоения содержания образовательной программы базового образования понимают результаты, которые достигаются обучающимися в процессе изучения учебного предмета.

**Учебный план** - это нормативный документ, в котором определены предметы, изучаемые в данном образовательном учреждении, последовательность изучения учебных предметов по годам обучения и количество часов, отводимых на изучение каждого предмета..

**Учебная программа** - нормативный документ, раскрывающий содержание образования по конкретному предмету. В программе определена структура расположения учебного материала (последовательность тем, вопросов), а также общей дозировки времени на их изучение по годам обучения и внутри каждого школьного класса.

**Учебник** - важнейшее дидактическое средство, книга для учащихся, в которой излагаются основы научных знаний по определенному учебному предмету в строгом соответствии с целями обучения, установленными программой данного учебного предмета, и требованиями дидактики.

**Электронный учебник** – это учебник, внесенный в компьютер, но организованный по принципу гипертекста. Слово-приставка «электронный» к термину «учебник» появилось в связи с использованием компьютеров в обучении и возможностью с помощью них представлять информацию в электронном виде.

Первые опыты использования вычислительных машин в образовании заключались в попытках воспроизведения на компьютерах дозированных кусков текста учебника. В настоящее время трактовка словосочетания «электронный учебник» очень широка: в некоторых случаях под ним подразумевается электронная версия бумажного учебника, в некоторых - сложный комплекс программ на электронных устройствах, позволяющий демонстрировать ученикам, помимо текста, обучающий мультимедийный материал, содержащий в себе также интерактивные блоки проверки знаний, обновляющийся из централизованного источника и так далее. Электронные учебники последнего вида находятся в стадии разработки, поэтому, в основном, современные электронные учебники представляют собой электронный текст с иллюстрациями. Можно отметить простоту использования электронного учебника, повышение у обучающихся мотивации и интереса к работе с учебным предметом с помощью технического устройства, удовольствие при использовании электронного учебника на занятиях и

дома. В последнее время огромный интерес вызывает принципиально новая нелинейная организация информационных единиц, которые могут быть представлены текстом, аудио- и видеоинформацией, дружелюбной и гибкой формой нелинейного управления этими единицами в гипертекстовой системе. Существует мнение, что развитие гипертекстовых технологий вызовет последствия, сравнимые с изобретением книгопечатания, и приведет к повышению КИ (коэффициента интеллекта) человеко-машинного взаимодействия.

**Учебник выполняет следующие функции:**

**информационную** - обеспечение учащихся необходимой и достаточной информацией, формирующей мировоззрение, дающей пищу для духовного развития и практического освоения мира. Реализация этой функции связана с ориентацией на требования, предъявляемые к учебным программам: полное и конкретное изложение обязательных знаний, ведущих и вспомогательных знаний, дополнительной информации;

**систематизирующую** - как реализация требований обязательного систематического и последовательного изложения материала в логике учебного предмета;

**функция закрепления и самоконтроля** связана с предоставлением возможности повторного изучения материала, а формирование у учащихся прочных знаний может служить фундаментом при их дальнейшем пополнении в процессе самообразования;

**координирующая функция** заключается в привлечении в процессе работы над учебным материалом разнообразных средств обучения (справочники, задачки, карты, иллюстрации, фильмы, учебные пособия и т.п.);

**воспитательно-развивающая функция** учебника состоит в духовно-ценностном влиянии его содержания на учащихся.

**Обучение как специально организованный процесс взаимодействия учителя и учащихся.**

**Обучение** характеризуется дидактиками как специально организованный, целенаправленный процесс взаимодействия педагога и обучаемых, в результате которого обеспечивается усвоение учащимися определенной системы знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений к себе и окружающему миру.

По своей структуре обучение есть единство деятельности обучающего (учителя) и учащегося. Учитель и ученик являются субъектами учебного процесса. Деятельность ученика в процессе обучения

обозначается в дидактике термином “**учение**”, деятельность учителя – термином “**преподавание**”.

**Учение** (*учебная деятельность*) – целенаправленная познавательная деятельность учащихся, направленная на усвоение ими системы знаний, способов мышления, приобретение умений и навыков для последующего применения их на практике.

**Преподавание** - управление учебной деятельностью учащихся, помощь им в усвоении знаний, в овладении способами мышления и деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений к себе и окружающему миру.

**Процесс усвоения учеником системы знаний и формирования соответствующих умений и навыков** является и целью, и функцией, и содержанием обучения. Это очень сложный психический процесс, включающий следующие этапы:

*1) восприятие учебного материала; 2) осмысление и понимание учебного материала; 3) обобщение учебного материала; 4) закрепление учебного материала; 5) применение знаний в различных ситуациях, выработка умений и навыков.*

Этапы усвоения знаний реализуются в этапах учебного процесса. Назовем эти этапы.

*1. Постановка учителем цели и задач обучения и осознание, принятие их учащимися.*

*2. Первичное ознакомление и изучение учащимися нового материала.* Это этап восприятия и формирования представлений учащихся. Осуществляется наглядно-образное и наглядно-действенное мышление. Уже на данном этапе важно вызвать интерес учащихся к материалу, стремление глубже его изучить.

*3. Осмысление нового материала.* Это этап формирования понятий, мышления в форме суждений и умозаключений. Включает все мыслительные операции (сравнение, анализ-синтез и другие).

*4. Закрепление и повторение (совершенствование) учебного материала.* На данном этапе важно, чтобы учащийся не просто запоминал и воспроизводил материал, но и делал собственные выводы. Используются разные способы запоминания и работы с материалом.

*5. Применение теоретических знаний,* в результате которого учащиеся овладевают практическими умениями и навыками. Прочное усвоение материала не самоцель. Важно сформировать умения оперировать учебным материалом, использовать его на практике.

*6. Контроль степени усвоения знаний, овладения умениями и навыками.* Это этап установления обратной связи, выполняющий диагностическую функцию.

*7. Коррекция как исправление отклонений в усвоении знаний, умений и навыков* в соответствии с результатами предыдущего этапа.



8. *Обобщение* завершает все предыдущие этапы и предполагает систематизацию знаний по конкретному учебному предмету и установление внутриспредметных и межпредметных связей.

Этапы учебного процесса необязательно следуют в указанном порядке и не всегда все одновременно присутствуют на уроке. Их характер и соотношение зависят как от возраста учащихся, так и от уровня развития учебной группы, каждого ученика. На практике эти этапы составляют единый процесс обучения, поэтому выделение их условно.

Процессу обучения присущи **закономерности и принципы** целостного педагогического процесса. Эффективность процесса обучения закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, социально-психологических и т.п.). Результаты обучения объективно зависят от особенностей взаимодействия развивающейся личности с окружающим миром. Не менее важной является закономерность, выражающаяся в соответствии содержания, форм и методов обучения возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям учащихся.

**Принципы обучения** – наиболее общие (руководящие) положения, определяющие требования к содержанию, организации, осуществлению и управлению процессом обучения. Знание принципов обучения дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с его закономерностями, обоснованно определить цели, отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения.

Дидактические принципы являются исторически преходящими. Работа над ними продолжается и сегодня. В систему основных принципов процесса обучения традиционно включают:

- **принцип сознательности, активности и самостоятельности** в обучении, что предполагает осознание учащимися целей, задач и практического значения обучения, использование методов, приемов и средств, стимулирующих их познавательную активность, а также проявление инициативы и творчества в процессе учебной работы;

- **принцип наглядности и доступности обучения** требует в учебном процессе единства абстрактного и конкретного (материально-предметного, наглядно-образного и др.), научного и эмпирического, а также учета индивидуальных уровней развития и творческих способностей учащихся;

- **принцип систематичности, последовательности и комплексности** в обучении требует давать учащимся строгую систему знаний, связывать новый материал с ранее изученным, обеспечивать контроль хода процесса обучения, четко планировать учебные занятия, соблюдать логическую связь и последовательность изучения материала;

- **принцип обучения на высоком уровне трудности** предполагает воспитание у обучаемых сознательного отношения к преодолению реальных трудностей учебной деятельности, создание условий, требующих от них определенных усилий в процессе учебной работы;

- **принцип прочности овладения знаниями, умениями и навыками** предполагает разъяснение обучаемым значения изучаемого материала для их практической деятельности, выработку установки на длительное и прочное запоминание, систематически организованное повторение и применение учебного материала в практической деятельности, ведение систематического контроля за усвоением изученного материала;

- **принцип научности обучения и связи его с практикой и опытом учащихся** требует соответствия содержания образования современным научным представлениям, сочетания в изучении теоретического материала с практическими занятиями;

- **принцип преемственности и перспективности в обучении** предполагает использование ранее полученных знаний, а также построение обучения с учетом перспективы, т.е. подготовки учащихся к восприятию более трудного материала.

- **индивидуализация обучения** – это, с одной стороны, организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся, а с другой – различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие учет индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения;

- **дифференциация обучения** - принцип совершенствования (реформирования) системы образования, который реализует индивидуальный подход в обучении и воспитании; предполагает изменение учебных планов и программ, содержания и методов образования, темпов и сроков обучения в соответствии с потребностями, возможностями, интересами обучающихся; создание учебных заведений различных типов, профильных классов, классов поддержки и коррекции и др.

Принципы обучения взаимосвязаны, реализуются через соответствующие приемы и правила обучения и обеспечивают хорошие результаты учебного процесса.

**Методы обучения** – последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленных на достижение определенной дидактической цели.

В мировой и отечественной практике предпринято много усилий по классификации методов обучения. Так как метод категория универсальная, «многомерное образование», обладает множеством признаков, то они и

выступают в качестве оснований для классификаций. Разные авторы используют разные основания для классификации методов обучения.

Предложено много классификаций, в основу которых положен один или несколько признаков. Каждый из авторов приводит аргументы для обоснования своей классификационной модели.

В основание одной из первых классификаций методов обучения положен **источник передачи информации и характер её восприятия** (Е.В. Перовский, Е.Я. Голант и др.). В соответствии с источником знаний (слово, наглядность, практика) были выделены соответственно три группы методов: **словесные, наглядные, практические**.

Методы педагогического процесса, характеризующиеся тем, что учитель с помощью слова сообщает информацию, а учащиеся её воспринимают с помощью слуха, относятся к **словесным методам**.

В основе словесных методов лежит **рассказ** - *монологический метод устного повествовательного изложения новых знаний учителем*. Цель рассказа как метода обучения – целенаправленно передать учебную информацию, которая нова для учащихся, и по ней нельзя развернуть беседу.

**Объяснение** – *монологический метод изложения теоретических положений, закономерностей, существенных свойств и т.п.* Это метод научных доказательств. Используется в работе со всеми возрастными группами, но более эффективен в средних и старших классах. Эффективность объяснения зависит от глубокого знания научного содержания учебных дисциплин, последовательности раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств, точности формулировок, глубины и доступности изложения, мобилизации внимания учащихся, учета их психологических и индивидуальных особенностей.

**Беседа** – *диалогический метод изложения и усвоения учебного материала, который предполагает диалог педагога с учащимися с помощью тщательно продуманной системы вопросов*. Учитель, путем умело поставленных вопросов, побуждает учащихся к анализу изучаемых фактов и явлений и формулированию соответствующих выводов и обобщений. Выделяют беседы: вводные, сообщения новых знаний, повторительно-обобщающие, контрольно-коррекционные, инструктивно-методические, беседы проблемного характера.

**Лекция** – *традиционно монологический словесный метод изложения учебного материала большой объема, достаточной сложности, имеющего свою логику доказательств и обобщений*. Учебная лекция охватывает все занятие (урок). Изложение материала осуществляется по заранее написанным текстам (конспектам).

**Метод дискуссии** основан на обмене мнениями между учителем и учащимися. Высказываемые мнения отражают собственные взгляды участников дискуссии или опираются на мнения других лиц.

Технологически она представляет собой серию утверждений, по очереди высказываемых несколькими лицами (группами), общающимися между собой по одной и той же теме.

**Наглядные методы** обычно применяются в сочетании со словесными методами. К наглядным методам относятся методы *наблюдения, иллюстрации, демонстрации, видеометод*. При их использовании источником информации выступает не слово, а различного рода объекты, явления, наглядные пособия или технические средства.

**Метод наблюдения** представляет собой активную форму чувственного познания. Он применяется как под руководством учителя на уроках, во время экскурсий и т.п., так и в ходе самостоятельной работы учащихся по заданию учителя. Эффективное применение данного метода предполагает разработку памяток-схем наблюдения, обучение учащихся приемам фиксации, обработки и использования данных наблюдения.

**Метод иллюстрации** обеспечивает учащимся показ иллюстрированных материалов и пособий: картин, плакатов, схем, чертежей, графиков, диаграмм, портретов, карт, макетов, атласов и т.п. Повышают эффективность восприятия информации учащимися структурное изображение информации на учебной доске, а также компьютерные презентации.

**Метод демонстрации** заключается: в показе действия реальных приборов или их моделей, различных механизмов, технических установок, процессов различного происхождения, коллекций и т.д.; в постановке опытов и проведении экспериментов. Метод демонстрации обеспечивает восприятие внешних форм и содержания не только в статике, но и в динамике. Этот метод является основным в процессе проведения экскурсий, в ходе которых с помощью метода демонстрации учащиеся изучают предметы, процессы, технологии, существующие в реальной действительности (завод, лаборатория, метеостанция и т.п.), изучают растительный, животный мир и другие явления.

В последнее время в качестве самостоятельного рассматривается **видеометод** - это метод преподавания с использованием экранных источников информации. Использование видеоматериалов помогает за очень короткое время в сжатом, концентрированном виде предъявлять большое количество информации, профессионально подготовленной для восприятия, а также помогает заглянуть в сущность явлений и процессов, недоступных человеческому зрению (ультразвуковое изображение, протекание очень быстрых и медленных процессов и пр.). Видеометод может применяться на всех этапах учебного процесса, повышая его эффективность.

**Практические методы** являются способами организации практической деятельности учащихся в процессе обучения и воспитания. К ним относятся: *выполнение упражнений, изготовление рисунков,*

*чертежей, таблиц, схем, проведение фронтальных опытов, выполнение лабораторных или практических работ, трудовых заданий в мастерских и другие.*

Наиболее распространенным является **метод упражнений**. Он заключается в систематической отработке умения или навыка путем ритмично повторяющихся умственных действий, практических операций в процессе взаимодействия учащихся с учителем или в ходе их самостоятельной деятельности. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зависит от особенностей учебного предмета, конкретного учебного материала, а также от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

**Метод лабораторных работ** дает учителю возможность включить учащихся в процесс «добывания» знаний, уже полученных наукой. Учащиеся становятся участниками проводимого опыта, эксперимента или исследования. Данный метод обучения преобладает в процессе изучения естественнонаучных дисциплин, хотя применяется при изучении отдельных тем по истории, языкам и другим предметам.

**Метод практических работ** эффективен при формировании у школьников комплексных, интегрированных умений и навыков учебной и трудовой, производственной деятельности.

**Контроль** – неотъемлемый элемент традиционного учебно-воспитательного процесса, благодаря которому реализуется обратная связь в обучении и воспитании. *Это процедура получения информации о деятельности педагогов и воспитанников, её результатах, установления степени достижения целей обучения и воспитания, проверки уровня знаний, умений и навыков, развития мышления, сформированности определенных личностных качеств.* Контроль позволяет корректировать ход учебно-воспитательного процесса, ставить конкретные задачи в дальнейшем обучении и воспитании.

Контроль бывает разных видов, форм и может осуществляться с помощью разнообразных методов. В педагогической практике применяется несколько **видов контроля**: *предварительный, текущий, периодический, тематический, итоговый и отсроченный.*

Контроль осуществляется в различных **формах**. По форме контроль подразделяется на *индивидуальный, групповой и фронтальный.*

При контроле используются различные методы. **Методы контроля** — это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающихся.

В педагогической практике используются *методы устного, письменного, практического, машинного контроля и самоконтроля.*

**Основные требования к оцениванию** знаний, умений и навыков учащихся: всесторонность оценки успеваемости, ее значимость и дифференцированный характер; гласность и обоснованность, ясность критериев оценки знаний; сочетание оценки учителя с самооценкой и взаимооценкой. Оценка включает в себя ряд *показателей* работы ученика: фактическое состояние знаний; правильность, полнота, точность знаний; знание литературы; самостоятельность; инициативность и творческий подход.

### **Виды обучения, их характеристика**

Из истории дидактики известны следующие **виды обучения**: *догматическое, объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное*. Они различаются характером взаимодействия преподавателя и учащихся, а также уровнем самостоятельности учащихся.

**Догматическое обучение** основано на бездоказательном сообщении ученику готовых истин и механическом их заучивании и воспроизведении учеником. Широко применялось в средние века для усвоения религиозных знаний.

**Объяснительно-иллюстративное обучение** – традиционное обучение, в основе которого лежит ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, согласно которой учение определяется процессом образования в сознании человека различных ассоциаций (связей и отношений) между отдельными фактами и явлениями. Приобретение знаний мыслится как процесс, состоящий из охарактеризованной выше последовательности этапов усвоения знаний. Данный вид обучения реализует в большей степени знаниевую образовательную парадигму. Учитель (книга, средства информации и др.) сообщает учащимся готовую информацию. При этом изложение материала может сопровождаться показом таблиц, схем, демонстрацией опытов и т.п. Учитель не только сообщает готовые истины, но и объясняет, доказывает, рассуждает. Учение носит репродуктивный характер, так как основная задача ученика усвоить сообщаемую учителем информацию путем запоминания. Новые умственные и предметные действия усваиваются путем подражания действиям учителя в ходе многочисленных упражнений по образцу.

**Проблемное обучение** заключается в создании педагогом проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности учащихся и под общим руководством учителя, направляющего их деятельность. Учитель осуществляет преподавание в следующей последовательности: предлагает учащимся проблему в виде вопроса, опыта и т.п.; организует размышление учащихся над предложенной проблемой, обеспечивает принятие проблемы и формулирование проблемной задачи учащимися; организует решение

учащимися проблемной задачи, их мыследеятельность и овладение способами приобретения знаний; обобщает полученное решение задачи, организует закрепление и применение усвоенных знаний для решения новых задач. *Ученик в процессе проблемного обучения*: осознает проблемную ситуацию; принимает и формулирует проблемную задачу; высказывает возможные варианты решения проблемной задачи, ищет верное решение, в результате чего приобретает новые знания и овладевает способами приобретения знаний; обобщает и закрепляет новые знания и способы их приобретения, применяет их для решения других задач.

### **Основные понятия проблемного обучения:**

1. **Проблемная ситуация** – ситуация интеллектуального затруднения, условия, возникающие тогда, когда для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых операций у учащихся не хватает знаний или известных способов действий.

2. **Проблема** – это задача, не имеющая стандартного решения;

**Программированное обучение** – индивидуальное и самостоятельное обучение по заранее разработанной обучающей программе с помощью специальных средств обучения (программированного учебника, особых обучающих машин, компьютеров и др.), обеспечивающее каждому обучаемому возможность осуществления процесса учения в соответствии с индивидуальными особенностями.

Для реализации программированного обучения учебный материал разбивается на порции или дозы информации, которые последовательно предъявляются обучаемому для усвоения (возможно с помощью технических средств обучения). Изучение каждой порции информации завершается самопроверкой усвоения. Если результаты проверки положительные, учащийся переходит к изучению следующей дозы информации.

Особая роль в программированном обучении принадлежит созданию пособий, в которых программируется не только учебный материал, но сам процесс усвоения, а также контроль результатов усвоения. Материальной основой программированного обучения является **обучающая программа**. Она выполняет ряд *функций преподавателя*: служит источником информации; организует учебный процесс; контролирует степень усвоения материала; регулирует темп изучения предмета; дает необходимые разъяснения; предупреждает ошибки и др.

В настоящее время обучение представляет собой многосторонний процесс, включающий элементы различных видов обучения. Это позволяет использовать преимущества того или иного вида обучения для каждой ступени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации обучения сообразно возможностям и индивидуально-психологическим особенностям учащихся и самого педагога.

## **Педагогические технологии.**

Ключевым в определении сущности педагогической технологии является понятие «технология». Состоит из двух компонентов: «техно» – одновременно обозначает *искусство* (умение, мастерство, дело, требующее такого умения, мастерства) и *ремесло* «профессиональное занятие, профессия, занятие» и «логия» - наука, описание, учение. Т.о., «технология» можно определить как **мастерски осуществляемую профессиональную деятельность, или как деятельность совершенную, оптимально организованную.**

Понятие пришло из производства (промышленного, с/х и др.) и означает совокупность знаний о способах (совокупность способов, операций, действий) и средствах осуществления производственных процессов, гарантирующих получение определенного результата. **Технология предполагает гарантированное получение продукта с заранее заданными качествами, с учетом свойств исходного сырья и определения четких этапов обработки.** В результате процесс производства можно многократно воспроизвести в любом другом месте.

Наиболее общая трактовка этого понятия состоит в том, что технология представляет научно и (или) практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей. Названные выше преимущества технологий привели к тому, что они стали активно проникать в гуманитарные сферы деятельности людей: в политику, культуру, медицину и образование.

Впервые понятие «технология» появляется в педагогике в середине XX века в связи с попытками «технологизировать» педагогический процесс с помощью технических средств, а затем реализовать идеи программированного обучения. В 70-е годы XX века педагогика испытала влияние кибернетики как науки об управлении. Затем широкому применению термина «технология» в педагогике способствовало развитие информационных технологий обработки и хранения данных (информации), которые начали широко использоваться в сфере образования. В настоящее время в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существует несколько различных позиций. Общепринятым и понятным для педагога-практика является следующее определение: ***педагогическая технология — научное проектирование и точное воспроизведение определенной последовательности способов педагогического взаимодействия, гарантирующей достижение запланированного результата или создающей условия для его достижения.***

В педагогической литературе, учебных пособиях встречаем термины: педагогические технологии, образовательные технологии, технологии обучения, технологии воспитания. Деление на технологии



обучения и воспитание весьма условны, так как нельзя точно провести между ними границу (воспитываем обучая, обучая - воспитываем). В то же время, есть воспитательные технологии (КТД), в которых происходит обучение школьников. Термин «образовательные технологии» и «педагогические технологии» могут употребляться как синоним.

На сегодняшний день существует много разновидностей образовательных технологий и их классификаций. Например, по *подходу к ребенку* технологии подразделяются на:

- **авторитарные** - педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик только объект. Эти технологии отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения;
- **сотрудничества** - это демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учение, находясь в соавторстве вырабатывают общие цели своей деятельности, содержание, дают оценки;
- **свободного воспитания** - такие технологии предоставляют ребенку свободу выбора и самостоятельности в разных сферах его жизнедеятельности;
- **лично-ориентированные** ставят в центр образовательной системы личность ребенка, обеспечивают комфортные, бесконфликтные и безопасные условия для его развития);
- **гуманно-личностные** отличаются психотерапевтической педагогикой, направленной на поддержку личности. на помощь ей.);

Охарактеризуем некоторые педагогические технологии.

**Предметно-ориентированные технологии** – это технологии, обеспечивающие высокий уровень предметных знаний, умений и навыков, они являются составной частью так называемой «знаниевой» педагогики. Учитель, работающий в рамках одной из предметно-ориентированных технологий, например технологии уровневой дифференциации, или концентрированного обучения, или вузовской технологии обучения в школе, руководствуется системным подходом в своей деятельности. Это относится как к содержанию образования, так и к развитию личности учащегося, что включает в себя среди прочих средств изменение содержания предмета. А содержание образования, как нам известно, на теоретическом уровне состоит из знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений. Учитель всегда должен осознавать, какую функцию выполняет тот или иной элемент знания, насколько он обязателен в данном курсе, разделе, теме. При этом учитываются специфика предмета и возрастные особенности учащихся.

Альтернативой предметно-ориентированным технологиям являются **лично-ориентированные технологии**, основанные на теории лично ориентированного обучения, которая стала разрабатываться в 90-е годы XX века и является воплощением идей гуманистической философии, психологии.

Главную особенность лично ориентированного подхода в педагогике составляет признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса. В лично ориентированном образовательном процессе человек овладевает не только опытом применения знаний, способами решения познавательных и практических задач, творческим опытом, но и опытом «быть личностью» в смысле выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и других). В наиболее общем виде цель лично ориентированного образования — создание условий, способствующих тому, чтобы при освоении любого компонента содержания образования развивалась сфера личностных функций индивида, развитие индивидуальности ученика.

**Технология развивающего обучения** является одной из наиболее признанных. У ее истоков стояли такие выдающиеся психологи и педагоги, как Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и многие другие.

Развивающее обучение — это управление учителем психическим развитием ученика. Развивающее обучение - направление в теории и практике образования, ориентирующее на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путём использования их потенциальных возможностей. В развивающем обучении педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности.

**Развивающее обучение это активно – деятельностный способ обучения, в котором** учитываются и используются закономерности, уровень и особенности развития ребенка, обучение опережает развитие, происходит в зоне ближайшего развития ребёнка, ребёнок является субъектом педагогического взаимодействия, а не объектом воздействия со стороны педагогических средств, целью обучения становится не столько усвоение и накопление информации, сколько формирование способностей распоряжаться и добывать её.

Существенным признаком развивающего обучения является то, что оно создаёт **зону ближайшего развития**, вызывает, побуждает, приводит в движение внутренние процессы психических новообразований.

**Информационные технологии обучения** - это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и

технические средства (аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

В настоящее время во многих учебных заведениях разрабатываются и используются как отдельные программные продукты учебного назначения, так и автоматизированные обучающие системы по различным учебным дисциплинам, которые включают комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих), а также компьютерные программы, управляющие процессом обучения.

К программным продуктам учебного назначения относятся электронные варианты следующих учебно-методических материалов: компьютерные презентации иллюстрационного характера; электронные словари-справочники и учебники; лабораторные практикумы с возможностью моделирования реальных процессов; программы-тренажеры; тестовые системы.

### **Формы обучения. Урок – основная форма учебного процесса в школе**

Формы организации обучения (организационные формы) — это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании **основной формой организации образовательного процесса при реализации образовательных программ общего среднего образования является учебное занятие. К учебным занятиям относятся *урок, наблюдение, учебное проектирование, экскурсия, учебно-полевые сборы и иные учебные занятия.***

**Урок** - это такая форма организации учебной работы, при которой занятия проводятся по определенной программе, по твердому расписанию, с одной и той же группой учащихся под руководством учителя, где применяются индивидуальные и коллективные методы обучения. В уроке как дидактической конструкции представлены все компоненты учебного процесса: цель, задачи, содержание, методы и средства.

Под структурой урока следует понимать соотношение видов учебных занятий (частей урока) в их строгой последовательности и взаимосвязи между собой. В современной дидактике существуют различные подходы к классификации уроков в зависимости от того, какие признаки берутся за основу. Наиболее употребительной является **классификация уроков по дидактическим целям** (Б. П. Есипов, Г. И. Щукина и др.): *урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний; урок закрепления знаний; урок выработки и закрепления умений и навыков; обобщающий урок; урок проверки знаний, умений и навыков (контрольный урок).* На

**комбинированных или смешанных типах уроков** вышеуказанные *дидактические задачи решаются на протяжении одного занятия*. Комбинированный урок является самым распространенным в практике работы школы. В структуру комбинированного урока входит организационный момент, актуализация знаний или проверка домашнего задания, объяснение нового материала и формирование новых умений, закрепление новых знаний и задание на дом.

В подготовке учителя к уроку выделяются три этапа: **диагностика, прогнозирование, проектирование (планирование)**.

**Диагностика** заключается в «прояснении» всех обстоятельств проведения урока: возможностей учащихся, мотивов их деятельности и поведения, запросов и наклонностей, интересов и способностей, требуемого уровня обученности, характера учебного материала, его особенностей и практической значимости, структуры урока, а также во внимательном анализе всех затрат времени в учебном процессе — на повторение (актуализацию) опорных знаний, усвоение новой информации, закрепление и систематизацию, контроль и коррекцию знаний, умений.

**Прогнозирование** направлено на оценку различных вариантов проведения будущего урока и выбор из них оптимального по принятому критерию.

**Проектирование (планирование)** — это завершающая стадия подготовки урока, и заканчивается она созданием программы управления познавательной деятельностью учащихся. Программа управления — это краткий и конкретный произвольно составленный документ, в котором педагог фиксирует важные для него моменты управления процессом: кого и когда спросить, где вводить проблему, как перейти к следующему этапу занятия, по какой схеме перестроить процесс в случае возникновения заранее предусмотренных затруднений и т.д. Программа управления отличается от традиционного плана урока четким, конкретным определением управляющих воздействий.

Дополнительно проводятся *факультативные, стимулирующие, поддерживающие занятия, консультации, практика, общественно полезный труд* и т.д.

**Факультативные занятия** — занятия, направленные на повышение у обучающихся интереса к изучаемым учебным предметам, углубление их содержания, активизацию познавательной деятельности, интеллектуальное, духовное и физическое развитие, подготовку к самостоятельному жизненному выбору, началу трудовой деятельности и продолжению образования.

**Стимулирующие занятия** — занятия, направленные на развитие творческих способностей одаренных и талантливых учащихся.

**Поддерживающие занятия** — занятия, направленные на преодоление трудностей в изучении учебных предметов (отдельных тем

учебных программ по учебным предметам) учащимися, получающими общее среднее образование в очной форме получения образования.

### **Теория воспитания**

**Воспитание как общественное явление** - процесс передачи общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и к труду, осуществляемый обществом в целом и во всех сферах общественной жизни и деятельности.

**Воспитание как педагогическое явление** - целенаправленное и планомерное создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт через организованное длительное взаимодействие с ним и воздействие на развитие индивида со стороны окружающих воспитательных институтов с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития, самостоятельности и формирования личности.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании **содержание воспитания** включает следующие компоненты:

- ✓ гражданское и патриотическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося активной гражданской позиции, патриотизма, правовой, политической и информационной культуры;
- ✓ идеологическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося знания основ идеологии белорусского государства, привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности;
- ✓ нравственное воспитание, направленное на приобщение обучающегося к общечеловеческим и национальным ценностям;
- ✓ эстетическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося эстетического вкуса, развитие чувства прекрасного;
- ✓ воспитание культуры самопознания и саморегуляции личности, направленное на формирование у обучающегося потребности в саморазвитии и социальном взаимодействии, психологической культуры;
- ✓ воспитание культуры здорового образа жизни, направленное на формирование у обучающегося навыков здорового образа жизни, осознание значимости здоровья как ценности, физическое совершенствование;
- ✓ гендерное воспитание, направленное на формирование у обучающегося представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе;
- ✓ семейное воспитание, направленное на формирование у обучающегося ценностного отношения к семье и воспитанию детей;
- ✓ трудовое и профессиональное воспитание, направленное на понимание обучающимся труда как личностной и социальной ценности,

осознание профессионального выбора, социальной значимости профессиональной деятельности;

✓ экологическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося ценностного отношения к природе;

✓ воспитание культуры безопасной жизнедеятельности, направленное на формирование у обучающегося безопасного поведения в социальной и профессиональной деятельности, повседневной жизни;

✓ воспитание культуры быта и досуга, направленное на формирование у обучающегося ценностного отношения к материальному окружению, умения целесообразно и эффективно использовать свободное время.

**Структура и логика процесса воспитания** включает следующие компоненты: диагностический (выявление реального уровня развития человека); прогностический (целеполагание - формирование ожидаемого результата и условий его достижений); проектировочный (разработка программы и плана, выбор способов деятельности, направленной на достижение цели); организаторский (формирование мотивации развития личности, организация деятельности и общения); контрольно-оценочный (выявление и оценка результатов воспитания, эффективности форм и способов организации воспитательного воздействия).

**Принципы воспитательной работы:** добровольность включения ребёнка в ту или иную деятельность; ориентация на реальные возможности социума; ориентация на ценностные отношения; личностная ориентированность воспитательной работы; системность и систематичность воспитательной работы.

Под **методами воспитания** понимают *способы совместной деятельности (взаимодействия) воспитателя и воспитанников, направленные на достижение целей и решение задач воспитания.* В общепризнанной классификации, предложенной Г.И. Щукиной, все многообразие методов воспитания представлено тремя группами.

**Методы формирования сознания личности:** *убеждение, внушение, объяснение, рассказ, инструктаж, беседа, лекция, диспут, метод примера и другие.*

**Убеждение** - метод воздействия на сознание, волю индивида, способствует формированию новых взглядов, отношений или изменению тех, что не соответствуют общечеловеческим и национальным нормам и принципам. Метод предусматривает обоснование определенного понятия, отстаивание нравственной позиции, оценки поступков, действий и др. Основу этого метода составляют знания, которые используются для объяснения и доказательства правильности или необходимости определенных отношений, поведения, но в сочетании с чувствами.

**Внушение** - метод психологического воздействия на человека, рассчитанный на некритическое восприятие ею слов, мыслей других, что

приводит либо к проявлению у человека, даже кроме его воли и сознания, определенного состояния, чувств, отношения, либо к совершению человеком поступков, которые могут непосредственно не соответствовать ее принципам деятельности, поведения. Внушение не требует доказательств, аргументации, логики. Определяющим средством внушения могут быть яркие факты, цитаты, примеры, личность воспитателя.

**Беседа** предполагает целенаправленную организацию обмена мнениями. Тематика, содержание бесед определяется воспитательными задачами, которые касаются отдельного индивида или определенной группы школьников. По содержанию беседы охватывают различные вопросы морали, этики, эстетики, научной организации труда, физического воспитания, политических событий и др.

**Диспут** (дискуссия) предполагает спор, столкновение различных точек зрения, взглядов, мнений, оценок, отстаивания своих убеждений. Дискуссия требует специальной подготовки участников: выбирается очень острая тема, определяется авторитетный, эрудированный ведущий дискуссии, разрабатываются вопросы, которые стимулировали бы участников к спору. Эти вопросы, рекомендуемая литература доводятся до сведения участников ранее, чтобы была возможность подготовить аргументацию.

**Методы организации деятельности и формирования опыта поведения:** *упражнение, приучение, педагогическое требование, поручение, создание воспитывающих ситуаций, общественное мнение и другие.*

**Упражнение** - многократное повторение и совершенствование способов действий как устойчивой основы поведения. В широком смысле это такая организация жизни и деятельности детей, которая создает условия для поступков в соответствии с общественными нормами. Упражнение опирается на приучение, тесно с ним связано и реализуется через поручение, выполнение роли в общей деятельности. Участие в коллективных делах на всех стадиях (планирование, исполнение, оценка) развивает способности и формирует качества личности. Приучение и упражнение эффективны, если опираются на положительные мотивы деятельности и в свою очередь формируют их. **Приучение** состоит из ряда последовательных действий, которые должен усвоить ученик: показ, как выполняется то или иное действие (убрать со стола, дежурить в классе), закрепление правильных действий под непосредственным наблюдением учителя или родителей. Приучение обнаруживает наибольшую эффективность на ранних ступенях воспитания и развития детей (вовремя ложиться спать, убирать свои игрушки, учиться вести себя в обществе). Метод приучения предполагает контроль за характером выполнения действия. Контроль требует благожелательного, заинтересованного отношения учителя к воспитанникам, выявления и анализа возникающих

трудностей, обсуждения способов дальнейшей работы. Еще более важно организовать самоконтроль учащихся.

**Педагогическое требование** понимается как *предъявление к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, принятых в обществе и в его группах*. Требование может выражаться как совокупность норм общественного поведения, как реальная задача, как конкретное указание о выполнении какого-либо действия. По форме требования бывают *прямые и косвенные*. Первые имеют вид приказа, указания, инструкции, отличаются решительным тоном, особенно на начальном этапе воспитания. Косвенные требования предъявляются в виде просьбы, совета, намека, они апеллируют к переживаниям, мотивам, интересам учеников. В развитом коллективе предпочтительны косвенные требования.

**Поручение.** Поручения помогают сформировать у ребенка ответственное отношение к порученному делу, трудолюбие как черту личности. Система поручений приучает ученика жить и работать по законам коллектива, чувствовать свою причастность к конкретным делам в классе, в школе, в обществе. Но не всякое поручение способствует воспитанию ответственности у ребенка. Чтобы они воспитывали ребят, необходимо соблюдать некоторые условия: ученики должны знать об общественной значимости поручений, понимать важность и необходимость тех дел, которые поручает им коллектив; поручения следует давать в соответствии с интересами, склонностями и возможностями каждого ребенка; нельзя ограничиваться только распределением поручений – надо научить каждого учащегося их выполнять.

**Общественное мнение** - это выражение группового требования. Оно используется в развитых коллективах при оценке поступков. Педагог должен формировать здоровое общественное мнение, стимулируя выступления учащихся с оценкой их деятельности.

**Воспитывающие ситуации** - это обстоятельства затруднения, выбора, толчка к действию, они могут быть специально организованы педагогом. Их функция - создать условия для сознательной активной деятельности, в которой проверяются сложившиеся и формируются новые нормы поведения, ценности. Это могут быть ситуации конфликта в группе, выбора правильного решения и пр.

**Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения:** *создание ситуаций успеха, эмоционально-нравственных переживаний, поощрение, порицание, соревнование, сюжетно-ролевые игры и другие.*

**В создании и переживании ситуаций успеха** особенно нуждаются учащиеся, испытывающие определенные затруднения в учении. В связи с этим необходимо подбирать такие задания, с которыми учащиеся этой



категории могли бы справиться без особых затруднений, и лишь потом переходить к более сложным упражнениям. Надежным путем создания ситуаций успеха является дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характеру помощи учащимся при ее осуществлении. Естественными в этом случае должны быть и словесные поощрения, подбадривание ученика, вызывающие у него уверенность в своих силах, стремление соответствовать оценке учителя. Большую роль в создании ситуаций успеха имеет общая морально-психологическая атмосфера выполнения тех или иных заданий, поскольку это в значительной мере снимает чувство неуверенности, боязни приступить к внешне сложным заданиям.

***Поощрение – способ выражения положительной оценки действий учащихся, общественного признания того образа действия, который избран и реализуется учеником на практике.*** Поощрение закрепляет положительные привычки и навыки поведения, возбуждает позитивные эмоции, вселяет уверенность в собственных силах. Формы поощрения: одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение и другие. Поощрение должно оценивать не столько результат, сколько мотив и способ деятельности. Ученик не должен приучаться ждать награды за малейший успех. Важно, чтобы поощрение было естественным следствием поступка ученика, а не следствием его стремления получить поощрение. Особенно нуждаются в поощрении несмелые, неуверенные ученики, а также те, которые особенно чувствительны к оценке их поступков и поведения в целом. Следует наблюдать за тем, чтобы поощрение не противопоставляло учащегося остальным членам учебной группы. Педагог должен заботиться о том, чтобы не было «захваленных» учеников и учеников, обойденных вниманием.

***Порицание, наказание – такое воздействие на личность, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения, и принуждает учащихся неуклонно следовать им.*** Наказание корректирует поведение ребенка, дает ему понять, где и в чем он ошибся, вызывает чувство вины перед собой и другими, чувство стыда, дискомфорта, неудовлетворенности собой. Это состояние может перерасти в потребность изменить свое поведение. Известны такие виды наказания, как *наложение дополнительных обязанностей; лишение или ограничение определенных прав; порицание, осуждение.* Эти методы могут реализовываться по логике естественных последствий, как наказания-экспромты или как традиционные наказания. Наказание в форме естественных последствий наиболее приемлемо. В любом случае наказание должно быть справедливым, осознаваемым воспитанником (анализ причин и условий, приведших к проступку), не

должно унижать его достоинство, причинять ему моральные или физические страдания.

**Соревнование.** Соревнование в педагогическом процессе строится учителем с учетом того несомненного социально-психологического факта, что детям, подросткам и юношам в высшей степени свойственно стремление к здоровому соперничеству, приоритету, первенству, самоутверждению. В настоящее время соревнование по конкретным показателям успеваемости учащихся не проводится, и не должно проводиться. Однако полностью исключить соревнование из наиболее важной области жизни и деятельности школьников было бы неправильно. В последние годы появилось немало противников разного рода соревнований, которые якобы противоречат основным принципам гуманистической педагогики. Можно, утверждается, сравнивать только темпы личного продвижения, т.е. сравнивать ребенка сегодняшнего с самим собой, но вчерашним. Однако при продуманности организации соревнования оно ничуть не противоречит идее уважения личности. Более того, его действенность существенно повышается при разумном насыщении как учебной, так и внеучебной деятельности вытекающими из самой логики образовательного процесса ситуациями переживания успеха, связанными с положительными эмоциональными переживаниями.

**Сюжетно-ролевые игры** широко применяются в начальных классах. Они примыкают к ситуациям переживания успеха, поскольку тоже направлены на создание ситуаций, но игровых, вызывающих, как и предыдущие, яркие эмоциональные переживания. Как правило, "участниками педагогического процесса" в этом случае наряду с детьми становятся и широко знакомые им сказочные персонажи.

### **Эффективность воспитательного процесса.**

*Эффективность воспитательного процесса* определяется мерой соотношения поставленных целей, прогнозируемого результата и реально достигнутого. В то же время высокий результат может быть достигнут различного рода усилиями, под *эффективностью* воспитательного процесса понимается степень достижения запланированного результата в соответствии с затраченными педагогическими усилиями и средствами.

Среди *показателей эффективности воспитательного процесса* можно выделяются следующие.

1. *Уровень воспитанности учащихся* — результаты воспитательной работы педагогического коллектива за прошедший учебный год, связь с деятельностью воспитателей, влияние семьи и среды, с уровнем использования учителями воспитательного потенциала внеклассного мероприятия.

2. *Состояние работы с родителями* — состояние единства деятельности семьи и школы, эффективность и действенность работы с родителями на уровнях «школа — класс». Определяется:

3. *Состояние здоровья и физического развития учащихся* — уровень здоровья и физического развития учащихся, выполнение режима и организация питания; эффективность и действенность санитарно просветительной работы среди учеников и их родителей; состояние санитарной самостоятельности учащихся; состояние физического воспитания в школе.

4. *Состояние посещаемости учащимися учебных занятий*. Уровень посещаемости учащимися занятий есть результат учебной, воспитательной, организационной деятельности педагогического коллектива и его работы с родителями учеников.

5. *Взаимодействие педагогического и ученического коллективов с внешней средой*.

6. *Связь с социально-бытовой средой*, в том числе — социальное партнерство как одна из форм эффективного повышения активности и ответственности родителей и педагогов в решении задач социального развития ребенка, а также вовлечения в образовательное пространство учреждений — потенциальных субъектов среды социального развития воспитанника.

7. *Уровень развития учащихся*: общешкольный, на каждой ступени, уровень развития учащихся и тенденции его формирования.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Инструкция о порядке проведения аттестации педагогических работников системы образования. Утверждена Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 22.08.2012 № 101. <http://www.consultant.ru/>

2. ЗАКОН РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ от 14 января 2022 г. № 154-З «Об изменении Кодекса Республики Беларусь». Принят Палатой представителей 21 декабря 2021 г. Одобрен Советом Республики 22 декабря 2021 г/ Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 31.01.2022,2/2874. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://docviewer.yandex.by/view/1130000050823564/> Дата доступа: 21.02.2022

3. Большой психологический словарь / Сост. и общ.ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

4. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

5. Глинский, А.А. Актуальные вопросы современного школоведения: пособие для руководящих работников общеобразовательных учреждений, специалистов отделов (управлений) образования и системы повышения квалификации / А.А. Глинский.– Минск.: АПО, 2010. – 341 с.

6. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. /Под ред. В.Е. Кличко. – М.: Изд-во ВЛАДОС\_ПРЕСС, 2003. – 264 с.

7. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

8. Кун, Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 864с.

9. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания : учебное пособие для студентов вузов / под ред. П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.

10. Методическое обеспечение аттестации педагогических работников / сост. И. В. Федоров, Е. А. Бохан ; Акад. последиплом. образования. – Минск : АПО, 2017. – 111 с.

11. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

12. Немов, Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд./Р.С. Немов. – М.: Просвещение:ВЛАДОС, 1995. – 496 с.

13. Основы педагогики: учебное пособие / А. И. Жук, И. И. Казимирская, О. Л. Жук, Е. А. Коновальчик; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : Аверсэв, 2003. – 349 с.

14. Педагогика: современная энциклопедия / Е. С. Рапцевич. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.

15. Педагогика современной школы: курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / под общей редакцией Сивашинская Е. Ф. – Минск : Экоперспектива, 2009. – 212 с.

16. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика: учебно-методическое пособие / И. И. Цыркун [и др.]; под общ. ред.И. И.Цыркуна.- Минск : БГПУ, 2012. – 516 с.

17. Психология развития. Словарь. / Ред. А.Л. Венгер //Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ.ред. А.В. Петровского. – М.: ПЭР СЭ, 2006

18. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / Под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 651с.

19. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии: учебное пособие / Е. И. Снопкова. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2013. – 416 с.