

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Сибирский федеральный университет

Т.Ю. Артюхова
Т.В. Шелкунова

ПСИХОЛОГИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Учебное пособие

Рекомендовано УМО РАЕ по классическому университетскому и техническому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки бакалавриата: 44.03.02 – «Психолого-педагогическое образование», 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»; по направлениям подготовки магистратуры: 37.04.01 – «Психология», 44.04.02 – «Психолого-педагогическое образование»; по специальности: 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения»

Протокол № 995 от 09 февраля 2022 г.

Красноярск-Лесосибирск, 2022

УДК 159.99 (075)
ББК 88.352(я73)
Л 867

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор, директор Института образования, заведующий кафедрой акмеологии и психологии развития Кемеровского государственного университета И.С. Морозова;

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО медико-психолого-фармацевтического факультета Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого В.Б. Чупина.

Артюхова Т.Ю.

Л 867 Психология школьников : учеб. пособие / Т.Ю. Артюхова, Т.В. Шелкунова. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2022. – 113 с.

ISBN 978-5-7638-4644-7

Освещаются вопросы в соответствии с программой курса «Психология школьников». Детально рассматривается общая характеристика психологии школьников, ее место в системе других наук, предмет, общенаучные и специальные методы психологии школьников; психологические особенности младших школьников, подростков и старшеклассников, психолого-педагогические методы работы с категорией «трудные школьники».

Адресовано студентам высших учебных заведений, обучающимся по направлениям подготовки бакалавриата: 44.03.02 – «Психолого-педагогическое образование», 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»; по направлениям подготовки магистратуры: 37.04.01 – «Психология», 44.04.02 – «Психолого-педагогическое образование»; по специальности: 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения», а также психологам, преподавателям высшей школы и всем, кто заинтересован в изучении психологии школьников.

© Артюхова Т.Ю., 2022

© Шелкунова Т.В., 2022

© Сибирский федеральный университет, 2022

© Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, 2022

ISBN 978-5-7638-4644-7

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ	5
1.1. Общая характеристика психологии школьников как науки.....	5
1.2. Психология младшего школьника	11
1.3. Психологическое развитие подростка	17
1.4. Психологическое развитие старшего школьника	25
Контрольные вопросы.....	32
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	34
2.1. Характеристика познавательной активности	34
2.2. Мотивация познавательной активности	40
2.3. Психологические проблемы школьной неуспеваемости	44
Контрольные вопросы.....	48
ГЛАВА 3. УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ОБЩЕНИЕ	49
3.1. Взаимопонимание как проблема в общении	49
3.2. Взаимодействие учителя с учениками, нарушающими дисциплину	53
Контрольные вопросы.....	60
ГЛАВА 4. РАБОТА УЧИТЕЛЯ С ТРУДНЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ	61
4.1. Характеристика понятия «трудные дети»	61
4.2. Агрессивное поведение в школьном возрасте	70
4.3. Психолого-педагогические методы работы с «трудными школьниками»	75
Контрольные вопросы	79
ИТОГОВЫЙ ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ	80
ПРАКТИКУМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ ШКОЛЬНИКОВ»	90
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	102
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	107

ПРЕДИСЛОВИЕ

Для многих первоклассников школа – это начало другой, «взрослой» жизни. Бывший дошкольник с удовольствием поддерживает разговоры с родителями о том, какие они теперь «большие», радостно выбирают ранец, дневник, тетрадки... В этот момент многие мамы и папы впадают в иллюзию, что дети действительно осознают свой изменившийся статус и станут более ответственно подходить к учебе, будут более самостоятельными. Вместе с тем, для основной массы детей начало учебы не более чем игра.

Не менее важным и также «переломным» в жизни растущего школьника является его переход в пятый класс. Пятый класс недаром считается одним из самых трудных для обучения и воспитания. Пятиклассник чувствует себя, с одной стороны, гораздо увереннее и самостоятельнее, а с другой — ещё во многом беспомощным и во многом предоставленным самому себе, своим далеко не окрепшим силам. Это внутреннее противоречие в развитии подростка сказывается на всей его жизни и деятельности, создавая большое число довольно противоречивых стремлений и поступков.

Старшеклассников отличает повышенный интерес к различным видам деятельности, стремление что-то делать своими руками, повышенная любознательность и первые мечты о будущей профессии. Соответствующие интересы зарождаются в школе, дома, во внешкольных делах; их источниками могут стать учителя, родители, сверстники, другие люди более старшего возраста. Но чаще всего первичные профессиональные интересы возникают в собственном учении и в труде, и это создает благоприятные возможности для развития нужных деловых качеств в тех видах деятельности, в которые юноша включен.

Учебное пособие «Психология школьников» разработано с целью формирования у студентов знаний по психологии младших школьников, подростков и старших школьников, которые помогут им в разрешении традиционных и вновь обозначенных проблем в области психологии школьного возраста.

На страницах учебного пособия собраны основные теоретические положения курса «Психология школьников». Систематизирован материал о психологических особенностях школьников согласно трем периодам: младший школьный возраст, подростковый и старший школьный возраст. Рассмотрены основные современные проблемы школьников, а также пути их решения в условиях образовательной организации. Каждая глава сопровождается контрольными вопросами, позволяющими обучающимся провести самопроверку по изученному материалу.

Данное учебное пособие разработано для студентов, изучающих дисциплины «Психология школьников», «Возрастная психология», «Психология развития», «Психология младших школьников», «Психология детей и подростков», а также для школьных психологов и учителей.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Общая характеристика психологии школьников как науки

В конце XIX–нач. XX в. сложились предпосылки для выделения психологии школьного возраста в отдельный раздел психологической науки.

Психология школьников – это раздел возрастной психологии, изучающий возрастную динамику развивающейся психики детей школьного возраста, типические возрастные и индивидуальные особенности детской личности, ее возрастные возможности, ведущие факторы и механизмы развития.

Психология школьников включает в себя **три раздела**:

1. Психология младшего школьника – сравнительно молодой раздел детской психологии. Появился только после введения системы обязательного неполного и полного среднего образования, тогда выделилось звено начального образования, что побудило к изучению психологических особенностей младшего школьного возраста.

2. Психология подростка – раздел, изучающий общую характеристику подросткового возраста, процессы социализации подростков, трудности социализации, основные новообразования возраста.

3. Психология ранней юности (старшего школьника) – изучает психологически образ социально адаптированного старшеклассника, личностные аспекты взросления, основные новообразования.

Обзор подходов к определению школьного возраста, его границ и особенностей с точки зрения зарубежных и отечественных ученых представим в табл. 1.

Таблица 1. Особенности школьного возраста

Автор	Этапы развития школьника	Основные особенности школьного возраста
Ж. Пиаже	Стадия конкретных операций (7-11 лет). Стадия формальных операций (11 лет и более)	- адаптация к окружающей среде (поведению) происходит через схемы, и адаптация происходит посредством ассимиляции и приспособления; - в возрасте от 7 до 11 лет используют соответствующую логику для развития когнитивных операций и начинают применять это новое мышление к различным событиям, с которыми они могут столкнуться; - после 11 лет ребенок обладает способностью «более рационально и системно мыслить об абстрактных понятиях и гипотетических событиях»
Э. Эриксон	4-я стадия – среднее	школьник фокусируется на «задачах»,

	детство (6-11 лет); 5-я стадия – подростничество и юность (12-19)	которые должны быть выполнены, чтобы успешно справляться с жизненными проблемами: <ul style="list-style-type: none"> компетентность против неполноценности (младший школьник). Новообразования: <i>позитивные</i> — трудолюбие и успешность; <i>негативные</i> — неполноценность. <i>Сильная сторона:</i> компетентность <ul style="list-style-type: none"> идентичность против ролевого замешательства (подростковый возраст, ранняя юность), благоприятный итог – верность. Новообразования: <i>позитивные</i> — становление идентичности (индивидуализация); <i>негативные</i> — ролевое смещение. <i>Сильная сторона:</i> верность
Л.С. Выготский	1. Кризис 7 лет. 2. Школьный возраст (8-12 лет) — стабильный период. 3. Кризис 13 лет. 4. Пубертатный возраст (14-18 лет) — стабильный период	- развитие – это процесс смены стабильных и кризисных периодов; - в кризисах происходит качественная трансформация психического функционирования ребенка; - процесс обучения должен опережать развитие и подтягивать его за собой; - произвольное внимание, логическая память и процесс формирования понятий в школьном возрасте возникают как реальные отношения между людьми
Д.Б. Эльконин	Эпоха детства Младшее школьное детство (7-11 лет). Эпоха подростничества Подростковый возраст (11-15 лет). Ранний юношеский возраст (15-17 лет)	Эпоха детства <ul style="list-style-type: none"> Младшее школьное детство (7-11 лет) – формируется интеллектуально-познавательная сфера; ведущая деятельность — учебная. Эпоха подростничества <ul style="list-style-type: none"> Подростковый возраст (11-15 лет) - развивается мотивационно-потребностная сфера; ведущая деятельность — общение со сверстниками. Ранний юношеский возраст (15-17 лет) – развивается познавательная сфера; ведущая деятельность — учебно-профессиональная
А.В. Петровский	Эпоха детства: Период младшего школьного возраста (7-11 лет) – адаптация.	- «деятельностно-опосредованные» взаимоотношения ребенка с группой влияют на формирование его личности; - в эпохе детства преобладают процессы адаптации, в подростковом периоде –

	Эпоха отрочества Период среднего школьного возраста (11-15 лет) – индивидуализация. Эпоха юности Период старшего школьного возраста (15-17 лет) – персонализация	индивидуализации, в старшем школьном возрасте – интеграции
В.И. Слободчиков	Персонализация: <ul style="list-style-type: none"> • Кризис детства (5,5-7,5 лет). • Отрочество (7-11,5 лет). • Кризис отрочества (11,5-14 лет). • Юность (13,5-17 лет) 	- со-бытийная общность, внутри которой и образуются собственно человеческие способности, позволяющие индивиду, во-первых, входить в различные общности и приобщаться к определенным формам культуры, а во-вторых, выходить из общности, индивидуализироваться и самому творить новые формы, т.е. быть само-бытным

Предмет изучения психологии школьников – это факторы, закономерности и особенности психического развития детей школьного возраста (младших школьников, подростков и старших школьников).

Задачи психологии школьников:

1. Раскрыть факторы, условия, закономерности, движущие силы и индивидуальные особенности психического развития детей школьного возраста.
2. Изучить возрастные особенности и закономерности протекания психических процессов у школьников.
3. Раскрыть особенности ведущей деятельности в младшем школьном возрасте, в подростковом и в периоде ранней юности.
4. Определить основные направления деятельности педагогов и психологов по развитию личности школьников и формированию их ведущей деятельности.

Категориальный аппарат психологии школьников как науки представлен такими ключевыми понятиями, как: развитие, психические процессы, психические состояния, психические свойства, активность, деятельность и др.

Развитие психики выступает закономерным изменением психических процессов во времени, выраженным количественными, качественными и структурными преобразованиями.

Исследователи рассматривают несколько особенностей процесса развития, которые имеют значение как для психологии, так и для педагогики. В их состав можно включить:

- тенденцию к качественному изменению, включая переход на более совершенные уровни функционирования;
- необратимое развитие (обратное развитие в качестве полного восстановления того, что было раньше, невозможно);
- неперенное сочетание, включение элементов прогресса и регресса

(прогрессивное развитие в качестве выбора одного из направлений развития способно оставлять нереализованными многие другие);

- неравномерное развитие (период резких качественных скачков меняется на постепенное накопление количественных изменений);

- зигзагообразное развитие (формирование принципиально новых структур, которые на начальной стадии функционирования работают в некотором отношении хуже, чем старые (например, переходя от ползания к ходьбе, ребенок перемещается в пространстве медленно и часто причиняет ущерб своему здоровью));

- переход этапов развития в уровни (с появлением нового, более высокого этапа предыдущие не исчезают, происходит их сохранение как иерархического уровня новой системы);

- тенденцию к устойчивости (успех в развитии невозможен без сильной консервативной тенденции).

Психические процессы – это внутренние психические действия и операции, которые формируются на основе внешних, практических действий индивида и выполняют по отношению к ним регулятивную функцию. Иными словами, психические процессы возникают как результат внешней деятельности, вместе с тем, они обеспечивают выполнение этой деятельности и регулируют поведение человека.

Психические процессы обычно разделяют на три группы: познавательные, волевые, эмоциональные. Наиболее важные функции в процессах принятия решений выполняют познавательные процессы (когнитивные), к которым традиционно относят ощущение, восприятие, память, мышление, воображение и внимание. Эти процессы обеспечивают прием, хранение и переработку информации человеком при решении задач выбора.

В современной психологии под *психическим состоянием* понимается целостная реакция личности на внешние и внутренние стимулы, направленная на достижение некоторого полезного результата. Можно привести такие примеры психических состояний, как бодрость, усталость, утомление, психическое пресыщение, информационная перегрузка, апатия, депрессия, эйфория, отчуждение, скука, стресс, фрустрация, тревога, истощение и др. Многие состояния, отрицательные по своей природе, например усталость, апатия, депрессия и другие, приводят к ухудшению качества принимаемых решений, поскольку в этих состояниях процессы ощущения, восприятия, памяти, мышления, внимания, воображения «притупляются» и могут полностью заблокировать интеллектуальную деятельность человека. С другой стороны, такое состояние, как эйфория (от греч. *euphoria* – состояние удовольствия), воспринимаемое как положительное, приятное и желаемое, также нарушает «нормальное» течение психических процессов, не позволяет объективно оценить ситуацию и потому отрицательно влияет на качество решений.

Психические свойства, или качества, представляют собой наиболее

устойчивые факторы, влияющие на принятие решений. Все множество разнообразных психических свойств индивида можно разделить на два класса: общие и индивидуальные. К общим свойствам относятся наиболее типичные и фундаментальные особенности психики, присущие всем людям, прежде всего это ограничения индивидуальных возможностей по хранению и переработке информации.

К индивидуальным свойствам относятся конкретные формы, степень проявления и качественное своеобразие общих характеристик личности. Например, скорость переработки информации ограничена у всех людей, но каждый человек имеет индивидуальные пределы этого ограничения. Индивидуальные свойства личности реально взаимосвязаны и неотделимы одно от другого.

Понятие *активность* в сфере научных знаний неоднозначно и в должной мере не освещается ни в общенаучных, ни в философских, ни в специальных психологических энциклопедиях и словарях. Однако практически всегда активность выступает как универсальное свойство, присущее всему живому. Но в одних случаях она соотносится с поведением, в других – сопоставляется с деятельностью, в третьих случаях – определяется по составляющим ее компонентам.

В психологии понятие «активность» применяется для обозначения трех неодинаковых явлений:

- 1) определенная, конкретная деятельность индивида;
- 2) состояние, противоположное пассивности (это не всегда актуальная деятельность, а порой только лишь готовность к деятельности, состояние, близкое к тому, что обозначается термином «уровень бодрствования»);
- 3) инициативность, или явление, противоположное реактивности (действие субъекта внутренне вовлечено, это не бездумное реагирование).

Особый подход к проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» утверждается в работах А. Н. Леонтьева. В своей книге «Деятельность. Сознание. Личность» он предложил формулу активности: «Внутреннее (субъект) воздействует через внешнее и этим само себя изменяет» (А. Н. Леонтьев, 1975).

Деятельность – способ отношения человека к внешнему миру, состоящий в преобразовании и подчинении его целям человека.

Деятельность человека имеет определенное сходство с активностью животного, но отличается творческо-преобразующим отношением к окружающему миру.

Характерные черты деятельности человека:

- сознательный характер: человек сознательно выдвигает цели деятельности и предвидит ее результаты, продумывает наиболее целесообразные способы их достижения;
- продуктивный характер: направлена на получение результата (продукта);
- преобразующий характер: человек изменяет окружающий мир

(воздействует на среду специально созданными средствами труда, которые усиливают физические возможности человека) и самого себя (человек сохраняет свою природную организацию неизменной, изменив в то же время свой образ жизни);

- общественный характер: человек в процессе деятельности, как правило, вступает в разнообразные отношения с другими людьми.

Выделившись в отдельную область научных знаний, психология школьников имеет прочные связи с другими науками. Так, она во многом опирается на понятия и методологию общей психологии. Появление таких понятий в психологии школьника, как деятельность, психические процессы, развитие личности, стало возможным благодаря тому, что они были прежде описаны в общей психологии. В свою очередь, данные психологии школьников имеют важное значение для общей психологии, поскольку они позволяют раскрыть законы психических процессов и свойств личности детей школьного возраста.

Отмечается связь психологии школьников с педагогической психологией. Предметом педагогической психологии является разработка и обоснование методов обучения и воспитания детей разного возраста, что невозможно без знания особенностей психики детей школьного возраста. Вместе с тем педагогическая психология позволяет понять влияние различных технологий воспитания и обучения школьников на их психическое развитие.

Психология школьников тесно связана с педагогикой, поскольку знание психических явлений и закономерностей детей школьного возраста позволяет выбрать адекватные методы обучения и воспитания.

Очевидна связь психологии школьников с философией, поскольку она опирается на общие законы развития природы, общества и человека. С другой стороны, вопросы, связанные с происхождением сознания, деятельности, личности человека, которые являются центральными для философов, детально разрабатываются в психологии школьника.

Психология школьников опирается на достижения возрастной анатомии и физиологии, особенно на основные положения развития нервной системы и высшей нервной деятельности ребенка.

Психологию школьников сближает с гуманитарными науками изучение взаимодействия личности и ее ближайшего окружения, интерес к особенностям психического склада человека в различные исторические эпохи, роль языка в культурном и психическом развитии человека. Многообразны связи психологии школьников с медициной, которые проявляются в изучении причин нарушения психической деятельности, диагностике и лечении различных психических заболеваний.

Психология школьников тесно связана с возрастной психологией, поскольку опирается на представления о психике человека на разных возрастных этапах развития, описанных в возрастной психологии, и использует систему ее основных понятий и методов изучения личности ребенка.

1.2. Психология младшего школьника

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, который появился в возрастной психологии сравнительно недавно. Его появление связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования.

Возрастные границы младшего школьного возраста

В процессе развития ребенок проходит через несколько возрастных периодов, каждый из которых характеризуется своими психофизиологическими особенностями и определенной продолжительностью. В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6–7 до 10–11 лет. Выделение этого возраста в отдельный этап исторически произошло сравнительно недавно, и, поскольку содержание и социальные задачи его до сих пор не определены окончательно, его рамки нельзя считать неизменными. Переход от дошкольного детства к школьному осуществляется через кризис 7 лет. Окончание возрастного периода также завершается так называемым предподростковым кризисом.

Физиологические особенности детей младшего школьного возраста

Согласно В. И. Максаковой, развитие организма ребенка младшего школьного возраста идет достаточно интенсивно и, вместе с тем, спокойно и гармонично. В младшем школьном возрасте дети продолжают расти. При этом меняются не только рост и масса, но и пропорции тела ребенка. В частности, происходит дальнейшее уменьшение размеров головы: с $1/6$ роста тела в 6 лет до $1/7$ в 12 лет. Известно, что с 6 до 10 лет общий рост ребенка увеличивается главным образом за счет роста ног. К 10 годам у детей заканчивается формирование механизмов иммунитета, отчего дети в этот период обычно болеют меньше, чем дошкольники. Примерно с 10 лет 4 месяцев девочки по росту начинают обгонять мальчиков, которые вступают в пубертатную фазу ускорения роста, как правило, с 13 лет 10 месяцев.

На протяжении младшего школьного возраста созревание коры головного мозга продолжается. Особенно интенсивно развивается не достигшая взрослого состояния лобная часть коры – ее извилины и борозды (их развитие заканчивается к 12–15 годам). Интенсивно развиваются и волокна, которые связывают участки мозга правого и левого полушарий, и ассоциативные волокна, пролегающие между пунктами одного и того же полушария. Все это приводит в конечном итоге к целостной деятельности мозга ребенка и к приобретению главенствующей роли. К 10–12 годам между корой и подкоркой головного мозга окончательно устанавливаются отношения, характерные для взрослых людей. Развитие мозга сказывается на динамике всех психических процессов младшего школьника.

Симптоматика кризиса 7 лет

Период возрастного кризиса может проявиться в возрасте 6–8 лет. Обычно данный возрастной кризис называют кризисом 7 лет. Данный кризис Л. И.

Божович называет «периодом рождения социального Я ребенка». В этот период происходит осознание своего места в мире общественных отношений, новой социальной позиции – позиции школьника, занимающегося «высокоценимой взрослыми» деятельностью; происходит переоценка ценностей (меньшую ценность приобретает игра, большую – учебная деятельность), появление новых мотивов поведения. Игра перестает быть основным содержанием деятельности младшего школьника.

В этом возрасте начинается дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка, связанная с появлением смысловой ориентировочной основы поступка. Таким образом, младший школьник уже способен с интеллектуальной точки зрения более или менее адекватно оценить последствия будущего поступка, с эмоциональной – место поступка в системе отношений и возможные изменения в этой системе. Смысловая ориентировочная основа поступка – важная сторона внутренней жизни ребенка. Младший школьник, оставаясь эмоционально открытым, постепенно утрачивает детскую непосредственность, возрастает и саморегуляция эмоциональных состояний (младший школьник пытается не показывать другим, что ему плохо).

Кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни становится кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения, соседствующие со склонностью к капризам, аффективным реакциям, конфликтам. Все эти внешние особенности начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Основные новообразования младшего школьного возраста

По мере формирования учебной деятельности возникают и развиваются новые качества психики:

- произвольность как особое качество психических процессов;
- способность к планированию и выполнению действий во внутреннем плане;
- рефлексия – способность анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Произвольность, по Л. С. Выготскому, это способность владеть собой, своей внешней и внутренней деятельностью на основе культурных средств ее организации. Развитие произвольности опосредованно, социально обусловлено и заключается в овладении средствами, позволяющими осознать свое поведение и управлять им. Развитие произвольности младших школьников является системообразующим компонентом успешной учебной деятельности и развития личности школьника.

Произвольное внимание – внимание планомерное, контроль за действием, выполняемый на основе заранее составленного плана, в основе которого лежит заранее установленный критерий и способ его применения (П. Я. Гальперин). При усвоении учебного материала необходимо также преднамеренное, или произвольное, запоминание и воспроизведение. В отличие от произвольного

такое запоминание является целенаправленным, подчиненным задаче запомнить или воспроизвести.

Внутренний план действий – специфическая форма внутренней активности личности, интегративная способность, аккумулирующая в себе целый ряд интеллектуальных способностей (возможность ставить цели, намечать пути их достижения и реализовывать задуманное). Умение следовать идеальному плану в процессе его реализации в период младшего школьного возраста значительно совершенствуется.

От первого к четвертому классу происходит увеличение количества детей, у которых это умение развито на высоком уровне, то есть характеристики составляющих идеальной и реальной деятельности полностью совпадают или доопределяются. Согласно данным Е. В. Минаевой, к четвертому классу высокий уровень сформированности внутреннего плана действий демонстрирует более 70 % детей.

Под рефлексией понимается осознание себя субъектом учебной деятельности. Ребенок осознает потребность в учебной деятельности и ее цель, а также осознает учебную задачу, способ деятельности, направленной на ее решение, и обосновывает, почему именно так, а не иначе он ее осуществляет. Ученик соотносит свой результат с целью деятельности, осмысливает, достиг ли он цели и почему или по каким причинам не смог этого сделать. Далее, осознание себя субъектом учебной деятельности предполагает осознание границы собственного знания и незнания.

Развитие эмоциональной, интеллектуальной и волевой сфер младшего школьника гетерохронно и взаимообусловлено. В связи с этим любое нарушение в развитии одной из них сказывается на развитии двух других, при этом произвольность рассматривается как модулирующая развитие в целом.

Социальная ситуация развития младшего школьника

Социальная ситуация развития младших школьников связана с особенностями школьного обучения, которые способствуют ее изменению. Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте выступает учебная деятельность, которая носит обязательный, целенаправленный, общественно значимый и систематический характер. Игра продолжает занимать важное место в жизни ребенка, но она не главенствующая.

Учебная деятельность иногда трактуется как синоним научения, учения, обучения. Учебная деятельность понимается как особая форма социальной активности, проявляющаяся с помощью предметных и познавательных действий.

В трактовке Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова учебная деятельность – это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия.

Специфика учения – в присвоении научных знаний. Основную часть содержания учебной деятельности составляют научные понятия, законы, общие способы решения практических задач. Именно поэтому условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются только в школе, а в других видах деятельности усвоение знаний выступает как побочный продукт в виде житейских понятий. Учебная деятельность будет осуществляться на протяжении всех лет обучения в школе, но только сейчас, когда она складывается и формируется, она ведущая.

В ходе учебной деятельности, по мере того как ребенок становится субъектом учебной деятельности, происходит формирование основных психических процессов и свойства личности, появляются главные новообразования возраста (произвольность, рефлексия, внутренний план действия, самоконтроль, освоение основ теоретического мышления).

Первичной формой учебной деятельности служит ее коллективно-распределенное осуществление всем классом или отдельными его группами. В процессе интериоризации формируется индивидуальная учебная деятельность.

Показатели индивидуальной учебной деятельности:

- 1) умение субъекта инициативно и самостоятельно различать в осваиваемом предмете известное и неизвестное теоретическое знание;
- 2) умение задавать содержательные вопросы;
- 3) умение не только постоянно участвовать в дискуссиях, но и быть их инициатором, организатором.

Когнитивное развитие младшего школьника

Особенности восприятия абстрактных образов

В процессе нового вида деятельности ребенок получает и перерабатывает огромные объемы информации, память становится произвольной, происходит смена доминирующего вида мышления с наглядно-действенного на абстрактно-логическое. Продолжает совершенствоваться зрительный анализ и синтез, исследование каждой из частей мысленно расчлененного образа в отдельности.

Ребенок младшего школьного возраста в состоянии воспринимать абстрактные образы (письменные знаки), объединять их в более сложное абстрактное образование (слово), придавая последнему смысловое значение.

Развитие произвольного внимания младшего школьника

Первоклассник еще не может управлять своим вниманием (преобладает непроизвольное внимание) и часто находится под властью внешних впечатлений. Постепенно (в процессе учебной деятельности) начинает преобладать произвольное внимание (и, как следствие, повышается способность контролировать свое поведение). Происходит достаточно заметное развитие пяти свойств внимания: переключения, распределения, концентрации, объема, устойчивости.

Произвольное внимание младшего школьника развивается при соблюдении следующих условий: основная деятельность – учебная (то есть наличие

умственной деятельности, регулярной тренировки умственных операций), учебная информация доступна, вызывает сильные эмоциональные переживания, учебный процесс соответствует потребностям ребенка и предполагает творчество.

Согласно А. А. Реану, к возрасту 10-11 лет объем, устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания достигают примерно такого же уровня, а переключаемость даже превосходит показатели данного свойства внимания у взрослых. В процессе учебной деятельности возрастает способность ребенка контролировать свои действия и поведение. Вместе с тем на первых этапах обучения доминирует непроизвольное внимание.

Специфика развития памяти в младшем школьном возрасте

Происходит постепенное развитие произвольной памяти (вид памяти, осуществляющийся под контролем сознания в качестве постановки цели и использования специальных приемов – мнемотехник, а также при наличии волевых усилий). На фоне высокого уровня механического запоминания постепенно развивается логическая память.

Процессы запоминания и воспроизведения также становятся более произвольными и активными (младший школьник способен запоминать не то, что интересно, а то, что нужно). Первоклассники постепенно начинают ставить перед собой задачи по заучиванию и воспроизведению информации. Воспроизведение заученного учебного материала для младшего школьника – задача трудная. К третьему классу развивается потребность в самоконтроле при любом заучивании. При специальном обучении мнемотехническим приемам младшие школьники способны выбирать более подходящую стратегию запоминания информации (способ заучивания). А сам процесс обучения в школе А. А. Реан называет комплексной системой тренировки памяти. Необходимо отметить, что при отсутствии школьного обучения развитие произвольной логической младшего школьника памяти затруднено.

Стратегии запоминания учебной информации: повторение (несколько повторений материала вслух или про себя с установкой на запоминание); организация материала (группировка материала, создание плана воспроизведения); мнемоническая обработка (логические выводы для того, чтобы запомнить или вспомнить (реконструировать информацию); создание умственных образов (эмоциональные образы-воспоминания для воспроизведения рассказа); поиск информации в памяти (первая буква слова-понятия, которое необходимо воспроизвести); создание сценариев (запоминание на основе понимания смысла и цели происходящего).

Преобладающий вид мышления. Особенности мышления на стадии конкретных операций

Младший школьный возраст является «переломным в интеллектуальном развитии ребенка», так как в этом возрасте происходит формирование (освоение):

- абстрактно-логического мышления (особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании понятий и логических конструкций);

- понятий сохранения (понимание неизменности основных свойств предметов независимо от условий, в которых они находятся);

- мысленных представлений о последовательности действий (карта, картина маршрута).

Главная особенность мышления младшего школьника обратимость умственных операций (ребенок в состоянии перенести действия, выполняемые в когнитивной сфере во внешнюю, то есть предметную сферу деятельности) – основная особенность стадии конкретных операций (по теории Ж. Пиаже).

Изменения, характерные для младшего школьного возраста, Ж. Пиаже описывает так: «Ребенок вступает в стадию конкретных операций»... «Происходит прогресс трех важных областей интеллектуального роста: консервации, классификации, сериации/транзитивности».

Консервация – способность «консервировать» – восприятие постоянности свойства объекта, который качественно не изменялся, а изменялся количественно.

Классификация – способность ребенка классифицировать группу по какому-то признаку («Кого больше – животных или собак?»)

Сериация/транзитивность – расположение набора элементов в соответствии с имеющейся между ними связью (понимание формул типа: $A > B$ и $B > C$, то $A > C$ или $A+B=B+A$).

В процессе учебной деятельности младший школьник должен овладеть системой понятий, способностью к дедуктивным и индуктивным видам обобщения.

Овладение понятиями проходит ряд ступеней. На первой ступени ребенок выделяет единичные и общие представления, обозначает функции предметов («птицы – это те, которые летают»). На второй ступени ученик в состоянии перечислить известные признаки и свойства предмета, не отделяя существенные от несущественных («Птицы летают, клюют, поют, живут в поле и в лесу»). На третьей ступени овладения понятиями младший школьник уже в состоянии выделить общие и существенные признаки явления («У птиц есть перья. Птицы могут быть домашние и дикие, перелетные и зимующие»).

Развиваются мыслительные операции. В развитии анализа происходит переход от частичного к комплексному, затем к системному анализу; развитие синтеза идет по пути от «простого суммирования» к «широкому и сложному синтезу».

Мыслительная операция сравнение у первоклассника слабо дифференцирована от рядоположения, ориентирована на наглядность и возможность практического манипулирования. С возрастом увеличивается количество сравниваемых признаков, совершенствуется способность находить сходство признаков, применять обобщенные приемы сравнения.

В младшем школьном возрасте происходит развитие логического мышления. Так, А. А. Реан утверждает, что возраст 7–11 лет по своему психологическому содержанию является переломным в интеллектуальном развитии ребенка. Его

мышление все больше становится похожим на мышление взрослого. Умственные операции ребенка приобретают большую развитость – он уже в состоянии сам формировать различные понятия, в том числе и абстрактные.

Итак, в младшем школьном возрасте происходит:

- развитие абстрактно-логического мышления;
- формирование мысленного представления о последовательности действий;
- мыслительные операции становятся обратимыми;
- происходит переход на стадию конкретных операций (консервация, классификация, сериация/транзитивность).

Развитие представлений

Представления младшего школьника характеризуются:

- легкостью преобразования образов;
- произвольностью возникновения продуктивных представлений (умение произвольно вызывать нужные представления);
- возникновением индивидуальных различий в представлениях.

Развитие речи как целенаправленная деятельность

Процесс обучения в школе ориентирован на формирование произвольной, развернутой, спланированной речи младшего школьника. Развитие речи становится целенаправленной деятельностью ребенка. Овладение речью ориентировано на развитие звуко-ритмической, интонационной стороны речи, овладение грамматическим строем, развитие лексики, анализ собственной речевой деятельности.

Происходит освоение письменной речи – более сложной формы речи, чем устная (требующей мгновенного декодирования графических символов-букв, более продуманного построения фразы, более точного изложения мыслей).

Главной особенностью развития когнитивной сферы детей младшего школьного возраста является переход психических познавательных процессов ребенка на более высокий уровень. Это прежде всего выражается в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память, представления), а также в формировании у ребенка абстрактно-логических форм мышления.

Таким образом, младший школьный возраст является важным возрастным периодом, в течение которого происходят значительные изменения в личностной сфере младших школьников, их эмоциональной, познавательной, психической и физиологической сферах деятельности. Рассмотренные в этом параграфе главные характеристики младшего школьного возраста (социальная ситуация развития, ведущая деятельность, возрастные психические новообразования) значимы для овладения ими учебной деятельности и обеспечивают их психическое развитие на следующем возрастном этапе.

Младший школьник осознает свое место в мире общественных отношений, «принимает» социальную позицию школьника, в результате изменяется самосознание (рождается социальное Я личности младшего школьника).

1.3. Психологическое развитие подростка

Подростковый возраст обычно считают трудным периодом возрастного развития. Трудности усугубляются ныне сложившимися социальными условиями жизни.

В журнале «Вопросы психологии» (№ 6, 2003) Д. И. Фельдштейн пишет, что в наиболее сложном положении оказались растущие люди, так как противоречия развития, свойственные детскому и юношескому возрастам, значительно усилились в нынешней ситуации, которая приводит к искусственной задержке личностного развития, интенсифицирует рост квазипотребностей, квазиинтересов, отклонения в поведении, повышенную тревожность.

Сам же процесс формирования новообразований подросткового периода развития растянут во времени и может происходить неравномерно. В младшем подростковом возрасте может быть много детского, а в старшем – взрослого. В этом возрасте наблюдается большое разнообразие индивидуальных вариантов развития.

Социальная ситуация развития подростка

Родители, окружающие люди, общество не готовы считать подростка взрослым. Для подростка характерна позиция «Я-взрослый», гипертрофированная потребность в самостоятельности. Он ждет к себе от взрослых отношения как к равному человеку, уважительного отношения к своим мыслям, чувствам, потребностям, интересам, выбору. Возрастной кризис вызван этим противоречием. После относительно спокойного младшего школьного возраста подростковый возраст кажется бурным и сложным. Подростковая самостоятельность выражается, в основном, в стремлении к эмансипации от взрослых, освобождению от их опеки, контроля. Нуждаясь в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними в правах. Развитие на этом этапе, действительно, идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. И, пожалуй, главная особенность подростка – личностная нестабильность.

Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка.

Согласно отечественным ученым, подросток живет в ситуации ребенок – общественный взрослый (сверстник).

Ведущий вид деятельности подростка

Ведущие позиции начинают занимать общественно-полезная деятельность и интимно-личностное общение со сверстниками.

Общественно-полезная деятельность является для подростка той сферой, где он может реализовать свои возросшие возможности и стремление к самостоятельности, удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых. «Подросток создает возможность реализации своей индивидуальности в общем

деле, удовлетворяя стремление в процессе общения не брать, а давать», – пишет Д. И. Фельдштейн.

Под интимно-личным общением со сверстниками понимается деятельность, которая способствует практическому освоению моральных ценностей и норм.

Подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти свое место среди сверстников. Причем отсутствие такой возможности очень часто приводит к социальной неадаптированности и правонарушениям, по Л. И. Божович.

Оценки товарищей начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей и взрослых. Подросток максимально подвержен влиянию группы, ее ценностей; у него возникает большое беспокойство, если подвергается опасности его популярность среди сверстников. В общении как деятельности происходит усвоение ребенком социальных норм, переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в притязании на признание и стремление к самоутверждению.

Пытаясь утвердиться в новой социальной позиции, подросток старается выйти за рамки ученических дел в другую сферу, имеющую социальную значимость.

По мнению Эльконина, ведущая деятельность подростков – общение со сверстниками. Относительно самостоятельной областью жизни в начале подросткового возраста является общение, осознанные эксперименты со своим отношением к другим людям. Речь идет о поиске друзей, выяснении отношений, конфликтах и примирениях, сменах компаний. Главной потребностью периода является поиск своего места в обществе, желание стать значимым. И все это реализуется в обществе сверстников. Возможности широкого общения с группой сверстников для подростка определяются привлекательностью занятий и интересов. Ситуации, когда подростку не удается занять удовлетворяющее место в системе общения внутри класса, заканчиваются уходом из школы в психологическом, а порой и буквальном плане.

Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с профессиональным идеалом, профессиональными намерениями. Учение приобретает для многих подростков личностный смысл.

Существует определенная динамика мотивов общения со сверстниками в подростковом возрасте:

в 10 – 11 лет подростку хочется быть в группе сверстников, заниматься чем-то общим;

в 12 – 13 лет подросток пытается занять определенное место в группе сверстников;

в 14 – 15 лет подросток пытается стать автономным и ищет признания ценности собственной личности.

По мнению К. Н. Поливановой, ведущей деятельностью подростка является проектная деятельность. Она служит основой для реализации авторского действия подростков. В предподростковом кризисе особое значение для личности, которая

развивается, имеет авторский замысел, который подразумевает важность заявления и защиты своей позиции, хоть в будущем она может и не реализоваться. Полноценное развитие подростка напрямую зависит от полного действия – встречи замысла и результата, что лежит в основе авторского действия подростка.

По мнению Г. А. Цукерман, есть подростковое стихийное экспериментирование, которое выделяется в самостоятельную деятельность, в которую входит поиск друзей, конфликты, выяснение отношений с родителями, педагогами и другими подростками. Ученый говорит о том, что подростковый этап – это сензитивный период, в который происходит выведение и решение целей саморазвития. Но важно отметить, что это является только естественной тенденцией подросткового этапа и для того, чтобы она стала нормой развития, которая характерна для большинства, важно планировать, специально проектировать социально-психологическое экспериментирование, когда для взрослого становится возможным обнаружить оптимальные методы реализации и интерпретации итогов данных социально-психологических экспериментов.

Возрастные психологические новообразования

Главное психологическое новообразование подростка – формирование позиции «Я-взрослый» (появление чувства взрослости).

Как проявляется чувство взрослости подростка?

- Желание, чтобы все относились к нему как к взрослому.
- Претензия на равноправные отношения со старшими людьми.
- Стремление к самостоятельности в принятии решений.
- Появление собственных вкусов, оценок, мнений, линии поведения.
- Конфликтность во взаимоотношениях с окружающими людьми, особенно при вмешательстве взрослых в его жизнь (учеба, внешность, дружба, увлечение).
- Подражание взрослым в одежде, вкусах, манерах, привычках, романтических отношениях.

Еще одно новообразование данного возраста – критичность по отношению к взрослым. Начинается процесс разделения личностных (отношения со сверстниками) и деловых отношений (отношения с родителями и другими взрослыми).

Также у подростка появляется гипертрофированная потребность в самостоятельности, в освобождении от опеки взрослых, от их контроля. Появляется потребность в свободе и независимости от родителей при сохранении потребности в их эмоциональной и другой поддержке, потребность в дружбе, влюбленности, в получении эмоциональной поддержки, острое желание быть принятым группой сверстников.

Для подросткового возраста свойственно возникновение групп, подчиненных «кодексу товарищества». Сверстники – референтная группа (группа людей, привлекательных для индивида и являющаяся источником его индивидуальных взглядов, суждений, поступков, норм и правил поведения). Задача общения со сверстниками – усвоение норм товарищества и дружбы.

Появляется потребность в самоутверждении в отношениях со взрослыми и со сверстниками. Формы самоутверждения в этом возрасте бывают как позитивными (самообразование, забота о близких, участие в решении сложных семейных вопросах, спорт, овладение знаниями и др.), так и негативными (разные формы отклоняющегося от нормы поведения). Также подросток проявляет потребность в самопознании и самовоспитании. В 11-12 лет появляется интерес к своему внутреннему миру. Подросток анализирует свои переживания, личные черты, поступки. Он объединяет свои представления о своем внешнем виде, уме, способностях, характере, общительности, стиле поведения в единый образ – «Я-реальное». Подросток не только ищет ответ на вопрос «Какой Я?», но и мечтает о том, каким хочет быть, создает свой образ в будущем – «Я-идеальное».

К 15 годам формируется «Я-концепция»: совокупность «Я-реального» и «Я-идеального», т. е. система внутренне согласованных представлений о себе. При высоком уровне притязаний подростка и недостаточном осознании своих возможностей (при разрыве «Я-реального» и «Я-идеального») появляются неуверенность в себе. Внешним проявлением неуверенности в себе служит обидчивость, упрямство, агрессивность подростка. Если «Я-идеальное» подростку представляется достижимым, то у него возникает потребность в самовоспитании, в разработке программы самосовершенствования.

В подростковом возрасте активно формируются убеждения, идеалы как нравственные эталоны.

Личность подростка крайне противоречива: я уникальный человек, но, в то же время, присутствует стремление быть похожим на других подростков. В поведении школьника наблюдается повышенная конфликтность, эмоциональная возбудимость, частая смена настроения, обидчивость, раздражительность.

Взрослеющий ребенок стремится к независимости, самостоятельности, часто противится активному участию родителей в его жизни. Любовь к ребенку, тревога за его жизнь и благополучие часто толкают взрослых к вмешательству в жизненное пространство ребенка. Невозможно, да и не нужно брать под контроль всю его жизнь. Воспитание ответственности за последствия своих поступков поможет снять конфликты, вызванные контролем и опекой родителей, стать реальным воплощением задачи родительской любви – помочь взрослому ребенку в достижении независимости и его взрослению.

То, как сложатся отношения в этот трудный для обеих сторон период, зависит, главным образом, от стиля воспитания, сложившегося в семье, и возможностей родителей перестроиться – принять чувство взрослости своего ребенка.

Суть подросткового кризиса составляет свойственные этому возрасту подростковые поведенческие реакции.

Реакция эмансипации – эта реакция представляет собой тип поведения, посредством которого подросток старается высвободиться из-под опеки взрослых, их контроля, покровительства старших – родных, учителей, представителей

старшего поколения. Реакция может распространяться на установленные старшими порядки, правила, законы, стандарты их поведения и духовные ценности. Потребность высвободиться связана с борьбой за самостоятельность, за самоутверждение себя как личности. Реакция может проявляться в отказе от выполнения общепринятых норм, правил поведения, обесценивании нравственных и духовных идеалов старшего поколения.

Реакция группирования со сверстниками. Подросткам свойственно инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками, где вырабатываются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, умение завоевывать авторитет и занять желаемый статус. В группе сверстников более эффективно отрабатывается самооценка подростка. Он дорожит мнением сверстников, предпочитая их обществу, а не обществу взрослых.

Когнитивная сфера. Развитие самосознания в подростковом возрасте

Говоря о познавательных психических процессах в подростковом возрасте, следует отметить, что в этом возрасте завершается становление психических познавательных процессов как сознательных и произвольных, то есть как высших, культурных форм познания. Интеллектуализация восприятия, памяти, внимания обусловлена не только их усиливающейся связью с мышлением, но и все более обобщенным и абстрактным характером опосредующих знаков, применяемых формирующимся сознанием подростка.

Не менее значимым, чем развитие формальной логики, является становление рефлексии, умения осознать ход своих мыслей, понять причины своих поступков, своего эмоционального состояния. Рефлексия не только стимулирует формирование когнитивной сферы, но и активизирует формирование личности, творческой активности подростков.

Л. С. Выготский, как и Ж. Пиаже, особое внимание обращал на развитие мышления в подростковом возрасте. Главное в развитии мышления – овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения.

Для подростка все большее значение начинает приобретать теоретическое мышление, способность устанавливать максимальное количество смысловых связей в окружающем мире. Подросток непрестанно трансформирует свои психические функции и присваиваемую систему знаков. Это обстоятельство изменяет мышление. Подросток уже может рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией, то есть может действовать в логике рассуждения. Он усваивает законы формальной логики.

Согласно Л. С. Выготскому, существенные изменения происходят в этом возрасте и в развитии воображения. Под влиянием абстрактного мышления воображение «уходит в сферу фантазии». Говоря о фантазии подростка, Л. С. Выготский отмечал, что «она обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной

формой мышления, мышления исключительно для себя». Подросток может проигрывать мыслительные задачи с математическими знаками, может оперировать значениями и смыслами языка, соединяя две высшие психические функции: воображение и мышление.

Подросток может хорошо концентрировать внимание в значимой для него деятельности. Внимание становится хорошо управляемым, контролируемым процессом.

Подросток способен управлять своим произвольным запоминанием, использовать различные мнемические средства. Память в этом возрасте перестраивается, переходя от доминирования механического запоминания к смысловому. При этом перестраивается сама смысловая память – она приобретает опосредованный, логический характер, обязательно включается мышление.

В подростковом возрасте развитие речи идет, с одной стороны, за счет расширения богатства словаря, с другой – за счет усвоения множества значений, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток интуитивно подходит к открытию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет, во-первых, отражать окружающую действительность и, во-вторых, фиксировать определенный взгляд на мир. Подросток сензитивен к словесному творчеству.

Формирование самосознания подростка заключается в том, что он начинает постепенно выделять сущностные качества из отдельных видов деятельности и поступков, обобщать и осмысливать их как особенности своего поведения, а затем и как качества своей личности. Предметом оценки и самооценки, самосознания и сознания являются качества личности, связанные, прежде всего, с учебной деятельностью и взаимоотношениями с окружающими. Это центральная точка всего переходного возраста.

«Самосознание есть последняя и самая верхняя из всех перестроек, которым подвергается психология подростка», – считал Л.С. Выготский.

Активное формирование самосознания и рефлексии рождает массу вопросов о жизни и о себе. Постоянное беспокойство: «Какой я есть?» — вынуждает подростка искать резервы своих возможностей. Психологи связывают это со становлением «Я-идентичности». В подростковый период «...как бы перерабатываются все детские идентификации, включаясь в новую структуру идентичности, позволяющую решать взрослые задачи. «Я-идентичность» обеспечивает целостность поведения, поддерживает внутреннее единство личности, обеспечивает связь внешних и внутренних событий и позволяет солидаризироваться с социальными идеалами и групповыми стремлениями», – писал Л.С. Выготский.

Кризис подросткового возраста

Кризис подросткового возраста (кризис полового созревания) случается примерно в 13 лет. Активная фаза кризиса, по Д. Б. Эльконину и др., может даже длиться в период от 12 до 14 лет. Этот «исторически» самый продолжительный из

всех детских возрастных кризисов в большинстве случаев интенсивно продолжается не менее одного года жизни.

Кризис подросткового возраста обусловлен, прежде всего, невозможностью подростков доминантно овладеть своей эмоционально-чувственной (аффективной) сферой и волевой сферой в условиях значительной перестройки телесной организации (эндокринной системы) и в условиях изменившихся (ужесточившихся) требований общества к культурно-социальному статусу подростков.

«Гормональный взрыв» сочетается в подростковом возрастном кризисе с усложнившейся для личности системой социальных отношений и с активизацией самосознания и рефлексии. Кризис полового (что касается и формирования «психологического пола» — гендера) созревания, как правило, разрешается в социально-деятельностных процессах организации обществом и государством разнообразных объектов и форм реализации активизировавшихся социальных потребностей подростков. Социальные институты общества и государства организуют личностное развитие подростков в разных видах предметной, творческой деятельности: в прикладных видах художественного творчества, в искусстве, в спорте, в музыке, литературе, в техническом творчестве и т. п. На позитивное разрешение кризиса подросткового возраста существенное положительное влияние оказывает коллективная форма деятельности подростков.

Основные психосоциальные характеристики кризиса подросткового возраста: падение учебной успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, негативный, протестующий характер поведения и т. п. Эти факторы позволяют характеризовать подростковый период как личностную стадию дезориентировки во внутренних и внешних отношениях, когда человеческое «Я», окружающие люди и окружающий мир разделены более, чем в иные возрастные периоды.

Таким образом, в подростковом возрасте наблюдаются следующие типичные личностные реакции:

- активный протест («оппозиция»);
- стремление подражать определенному образу, кумиру («имитация»);
- стремление добиться успеха там, где не чувствуешь себя уверенно («гиперкомпенсация»);
- стремление освободиться от опеки и контроля старших, взрослых («эмансипация»);
- стремление к общности со сверстниками («группирование»);
- физиопсихические и психоэмоциональные реакции, связанные с формирующимся половым влечением.

1.4. Психологическое развитие старшего школьника

Старший школьный возраст (ранняя юность) – период развития человека от 15 до 17-18 лет. Биологически юношеский возраст является периодом завершения полового созревания и физического развития. Рост тела в длину замедляется. Сглаживаются диспропорции в развитии различных систем организма, которые были свойственны подростковому периоду. Интенсивно идет развитие мускулатуры. Все эти изменения обуславливают высокую работоспособность юношей и девушек, создают хорошую основу для развития таких физических качеств, как выносливость, сила, скоростно-силовые качества. В целом, к концу юношеского возраста достигается полная физическая зрелость и начинается период расцвета физических сил человека.

Социальная ситуация развития

Юноша занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым. Положение ребенка характеризуется его зависимостью от взрослых, определяет главное содержание и направление его жизнедеятельности. На границе между подростковым и юношеским возрастом, и особенно в юношеские годы, человек обретает много новых социальных ролей: с 14 лет он обязан нести ответственность перед законом за свои поступки, в 16 – получает паспорт, становясь полноправным гражданином, в 18 лет – избирательное право и право вступления в брак. Вследствие этого у юноши появляется больше самостоятельности, а соответственно, и ответственности. Но, с другой стороны, многие родители решают все вопросы за своих детей (гиперопека), пытаются реализовать мечты, которых они сами не могли достигнуть, в детях. Поэтому молодые люди попадают в неопределенное положение. Кроме того, процессы физического, физиологического, психического и социального созревания протекают у разных людей неравномерно.

Переход от подросткового возраста к юношескому связан с резкой сменой внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности и проблемы выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения, обретение своей идентичности (Э. Эриксон) превращаются в «аффективный центр» (Л. И. Божович) жизненной ситуации, вокруг которого начинает вращаться вся деятельность, все интересы юноши. Таким образом, старшие школьники смотрят на настоящее с позиции будущего.

Ведущий вид деятельности

Ведущая деятельность в старшем школьном возрасте учебно-профессиональная. Главная задача данного этапа – выбор профессии. В это время происходит сложный процесс социального и личностного самоопределения. Юношеское самоопределение – исключительно важный этап формирования личности. Он предполагает развитие умственных способностей и специальных интересов, без которых невозможен выбор профессии, завершение формирования нравственного самосознания, мировоззрения, убеждений, а в целом – жизненной

позиции. Немаловажное значение в этом возрасте имеет и определение психосексуальных установок и ориентаций, то есть отношение к вопросам пола, нормам морали.

Новообразования возраста

В старшем школьном возрасте имеют место весьма существенные качественные новообразования:

- порог вступления в самостоятельную взрослую жизнь;
- самоопределение (выбор своего жизненного пути);
- выбор профессии – психологическое центральное новообразование развития старшего школьника.

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

Умственное развитие

Значительные изменения в старшем школьном возрасте переживают познавательные процессы человека. Дифференциация учебных дисциплин, необходимость овладения научными понятиями различных наук и их специфической системой знаков способствуют развитию теоретического мышления. Учебная деятельность, включающая в себя процесс усвоения знаний и способов их использования, позволяет старшему школьнику устанавливать более широкие и глубокие связи между имеющимися и вновь получаемыми знаниями, более сознательно контролировать свою мыслительную деятельность и управлять ею. Постепенно у школьника формируются навыки самостоятельно оперировать предположениями, гипотезами и критически их оценивать. Все более отчетливо прослеживается самостоятельность в учебной деятельности.

Процесс усвоения знаний способствует развитию внимания, восприятия, памяти и мышления. Внимание становится более управляемым, и старший школьник уже может довольно длительное время концентрировать его при решении абстрактных задач.

Повышается уровень интеллектуального подхода при восприятии, память, воображение и другие психические процессы, они все больше приобретают черты произвольности. Старшие школьники могут сознательно использовать приемы рационального запоминания учебного материала и логически его распределять.

Развитие умственных способностей и познавательных процессов зависит от зрелости нервной системы и головного мозга. Изменений в весе мозга практически не происходит. В старшем школьном возрасте складываются предпосылки для регуляции поведения.

Более продуктивной становится произвольная память. Увеличиваются ассоциативные волокна, синаптические связи между отдельными волокнами мозга.

Возникают особенности познания: любое явление может быть рассмотрено с разных сторон.

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

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

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

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

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

Формирование личности в ранней юности

Важнейший психологический процесс юношеского возраста – становление самосознания и устойчивого образа своей личности, своего «Я». Образ «Я» (целостное представление о себе), или самосознание, не возникает у человека сразу, а складывается постепенно на протяжении его жизни под воздействием многочисленных социальных влияний и включает четыре компонента (по В. С. Мерлину): выделение себя из среды, сознание себя как субъекта, автономного от среды; осознание своей активности, «Я» как активный субъект деятельности; осознание себя «через другого»; социально-нравственная самооценка, наличие рефлексии – осознание своего внутреннего опыта.

Самосознание предполагает отношение личности к себе с трех сторон: познавательной – знание себя, представление о своих качествах и свойствах, эмоциональной – оценка этих качеств и связанное с ней самолюбие, самоуважение, и поведенческой – практическое отношение к себе. Образ «Я» – это не просто осознание своих качеств, это прежде всего самоопределение личности: Кто я? На что я способен? Кем быть? Каким быть?

Чтобы самоопределиться, выбрать главное направление своей жизни, старшеклассник должен, прежде всего, разобраться в самом себе. Поэтому не случайно юность называют возрастом «открытия своего внутреннего мира, открытия «Я» (И. С. Кон).

Это период напряженной внутренней работы, переживаний, размышлений, уточнения самооценки. По мере взросления появляется более реалистичная оценка собственной личности и возрастает независимость от мнения родителей и учителей. Юноша должен обобщить все, что знает о себе, создать целостное

представление (так называемую «Я»-концепцию), связать его с прошлым и проецировать в будущее. Появляется чувство своей особенности, непохожести на других, порой появляется и чувство одиночества («Я не такой как все, другие люди меня не понимают»). Самоопределение также связано с новым восприятием времени – соотношением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. В детстве время осознанно не воспринималось и не переживалось, теперь осознается временная перспектива: «Я» охватывает принадлежащее ему прошлое и устремляется в будущее. Но восприятие времени противоречиво. Чувство необратимости времени часто сочетается с представлениями о том, что время остановилось. Старшеклассник чувствует себя то совсем маленьким, то, наоборот, старым и все испытавшим. Лишь постепенно усиливается связь между «мной как ребенком» и «тем взрослым, которым я стану», преемственность настоящего и будущего, что важно для личностного развития. Расставание с детством нередко переживается как ощущение потери чего-то, нереальности собственного «я», одиночества. В связи с осознанием необратимости времени юноша сталкивается с проблемой конечности своего существования. Именно понимание неизбежности смерти заставляет человека всерьез задуматься о смысле жизни, о своих перспективах, своем будущем, о своих целях. Вследствие этого центральной задачей периода взросления становится формирование личной идентичности, чувства индивидуальной самостождественности, преемственности и единства.

Наиболее детальный анализ этого процесса дают работы Э. Эриксона. Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
- размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
- размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;
- формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания (асоциальные и антисоциальные группы).

Канадский психолог Дж. Марша дополнил концепцию Э. Эриксона и выделил четыре этапа развития идентичности, которые измеряются степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодежи. «Неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что индивид еще не выработал четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом

идентичности. «Досрочная, преждевременная идентификация» имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса, а на основе чужих мнений следуя чужому примеру или авторитету. Для этапа «моратория» характерно то, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим. На этапе достигнутой «зрелой идентичности» кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации. В старшем школьном возрасте повышается адекватность самооценок, хотя процесс этот не однозначный, так как самооценка часто выполняет две различные функции: способствует успешному выполнению деятельности и выступает как средство психологической защиты (желание иметь положительный образ «Я» нередко побуждает преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки).

Чрезвычайно важный компонент самосознания – самоуважение. Самоуважение – это личное целостное суждение, выраженное в установках индивида к себе. Оно подразумевает удовлетворенность собой, принятие себя, чувства собственного достоинства, положительное отношение к себе, согласованность реального и идеального «Я». Поскольку высокое самоуважение ассоциируется с положительными, а низкое – с отрицательными эмоциями, мотив самоуважения – это «личная потребность максимизировать переживание положительных и минимизировать переживание отрицательных установок по отношению к себе».

В сфере самосознания существуют половые различия. В 14-15 лет девочки гораздо больше мальчиков озабочены тем, что о них думают другие, они более ранимы, чувствительны к критике, насмешкам.

Работа над собой тесно связана с развитием эмоционально-волевой сферы юношей и девушек. В юношеские годы эмоциональный мир личности значительно обогащается, главным образом в связи с бурным развитием высших чувств. Осознание своей взрослости и связанных с ней новых социальных ролей, гражданских прав и обязанностей стимулирует развитие нравственных чувств: чувства долга перед обществом и окружающими людьми, чувством ответственности за свои дела и поступки. Одно из центральных мест в эмоциональном мире юношей и девушек занимают чувства любви, дружбы. Юноши и девушки способны сопереживать, откликаться на чувства другого человека, осознавать тонкие нюансы собственных эмоциональных реакций и переживаний других людей. Вместе с тем, они лучше управляют своими эмоциями, настроениями, чем подростки, что в значительной степени обусловлено дальнейшим развитием воли. Интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль за своим поведением. В старшем школьном возрасте интенсивно развиваются такие волевые качества, как настойчивость, упорство, инициативность, самостоятельность, самообладание, решительность. Особо

следует отметить способность юношей и девушек ставить перед собой большие, определенные цели и стремиться к их достижению. Именно в целеустремленности наиболее ярко проявляются взаимосвязи изменений интеллекта и эмоционально-волевой сферы с главными новообразованиями в сфере личности старшеклассников: профессиональным и нравственным самоопределением; развитием сознания и формированием мировоззрения. Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой мировоззрения. Собственное мировоззрение представляет собой целостную систему взглядов, знаний и убеждений своей жизненной философии, которая опирается на усвоенную ранее значительную сумму знаний и способность к абстрактно-теоретическому мышлению.

Ж. Пиаже, Н. С. Лейтес указывают на сильную склонность юношеского стиля мышления к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных идей, на увлечение философскими настроениями. Для старшеклассников характерно стремление заново и практически осмыслить все окружающее, самоутвердить свою самостоятельность и оригинальность, создать собственные теории смысла жизни, любви, счастья, политики и т. д. Для юношества свойственны максимализм суждений, своеобразный эгоцентризм: разрабатывая свои теории, юноша ведет себя так, как если бы мир должен был подчиняться его теориям, а не теории действительности. Стремление доказать свою независимость и самобытность сопровождаются типичными поведенческими реакциями: «пренебрежительного отношения к советам старших, недоверие и критичность по отношению к старшим поколениям, иногда даже открытое противодействие. Юношеский эгоцентризм является также причиной того, что юноши невнимательны к родителям, поглощенные собой, они видят их только в каких-то определенных и не всегда привлекательных ролях. В то время как родители ждут от выросших детей тепла и понимания. В такой ситуации юноша стремится опираться на моральную поддержку ровесников, и это приводит к типичной реакции «повышенной подверженности» влиянию ровесников, которая обуславливает единообразие вкусов, стилей поведения, норм морали (молодежная мода, жаргон, субкультура). Характерная черта юношеского возраста – формирование жизненных планов. Жизненный план возникает только тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения. Путь, по которому намерен следовать человек.

Профессиональное самоопределение

Формирование положительного отношения к труду, усвоение определенных трудовых навыков и выбор профессии – неотъемлемые компоненты становления личности.

Профессиональное самоопределение включает выбор профессии школьником, но не заканчивается этим первоначальным выбором.

Как отмечает Е. А. Климов, «сам вопрос о выборе профессии, специальности, об уточнении этого выбора время от времени возникает в течение всей трудовой жизни человека».

Профессиональное самоопределение может осуществляться только в процессе включения человека в деятельность, когда сам человек в ходе своей профессиональной деятельности сформирует устойчивую позицию по отношению к себе как субъекту деятельности. Поэтому выбор профессии – это только начальный этап профессионального самоопределения, которое задает отношение к деятельности и требует ее перестройки на основе опыта.

Выбор деятельности школьником, как правило, не связан с включением в нее, а значит, у субъекта отсутствует опыт, который может быть подвергнут соответствующему анализу. Подавляющее большинство старшеклассников выбирают профессию более или менее стихийно, ориентируясь в различных профессиях на основе чужого опыта – сведений, полученных от родителей, знакомых, их средств массовой информации и т. д. Часто бывает, что молодые люди выбирают профессию под давлением родителей, которые уже с детства определяют судьбу своего ребенка, в какое учебное заведение он поступит, кем он будет.

Эта ситуация имеет два исхода: либо человек подчиняется и выполняет все требования родителей, тогда он в течение жизни будет оставаться пассивным, в сущности, ребенком, за которого всегда кто-то решит, либо человек идет на конфликт. Молодые люди обвиняют родителей в том, что они не признают их как взрослых и самостоятельных, как личностей, а родители считают, что их жизненные планы разрушены и жизнь кончена, разочаровываются в собственных детях. Самое оптимальное, когда родители, почувствовав, что их ребенок взрослеет, постепенно дают ему свободу выбора, возможность решать самому, а значит, и нести ответственность за свои поступки. Человек должен быть активным субъектом своей жизни и деятельности, и прожить жизнь он должен сам.

Исследования показывают, что современные старшеклассники чаще сначала выбирают уровень квалификации будущего труда (например, «буду поступать в вуз, но пока не знаю в какой»), а потом уже конкретную специальность.

Построение личного профессионального плана включает в себя несколько компонентов (Е. А. Климов, Н. С. Пряжников):

- осознание целостности честного (общественно-полезного) труда (ценно-нравственная основа самоопределения);
- общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и прогнозирование перспектив ее изменения (учет конкретной социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда);
- осознание необходимости профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации;
- общая ориентировка в мире профессионального труда (макроинформационная основа самоопределения);

- выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими важными жизненными целями (досуговыми, семейными, личностными);
- выделение ближних и ближайших профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели;
- знание о выбираемых целях: профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства (микроинформационная основа самоопределения);
- представление об основных внешних препятствиях на пути к выделенным целям; знание путей и способов преодоления внешних препятствий;
- представление о внутренних препятствиях (недостатках), осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив (самопознание как важная основа самоопределения);
- знание путей и способов преодоления внутренних недостатков (и оптимального использования достоинств), способствующих подготовке к самостоятельному и осознанному выбору будущей профессиональной деятельности;
- наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения; начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянное совершенствование (корректировка) намеченных планов по принципу «обратной связи».

Таким образом, главная цель профессионального самоопределения заключается в постоянном формировании у школьника внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного, личного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личные значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности. Профессиональное и нравственное самоопределение является одним из главных новообразований в сфере личности старшеклассников.

Контрольные вопросы

1. Чем вызвана необходимость оформления психологии школьников в самостоятельный раздел психологической науки?
2. Что является предметом психологии школьников?
3. Чем характеризуется социальная ситуация развития младших школьников?
4. Почему в младшем школьном возрасте большое внимание уделяется развитию произвольного поведения, внутреннего плана действия и рефлексии?
5. Что выступает механизмом развития самосознания в подростковом возрасте?
6. Назовите центральное новообразование подросткового возраста. Каким образом оно проявляется?

7. В чем особенность процесса самосознания юношей и девушек по сравнению с подростковым периодом развития?

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Характеристика познавательной активности

Определение понятия

Познавательная активность – сложное личностное образование, которое складывается под влиянием самых разнообразных факторов – субъективных (любопытность, усидчивость, воля, мотивация, прилежание и т.д.) и объективных (окружающие условия, личность учителя, приемы и методы преподавания). Активизация познавательной деятельности предполагает определенную стимуляцию, усиление процесса познания. Само познание можно представить как последовательную цепь, состоящую из восприятия, запоминания, сохранения, осмысления, воспроизведения и интерпретации полученных знаний. Очевидно, что активизация может осуществляться одновременно на всех последовательных этапах, но может возникнуть и на каком-то одном.

Стимулирует, активизирует познание прежде всего учитель. Действия его заключаются в том, чтобы с помощью различных приемов и упражнений усилить каждый из этапов познания (реже один или несколько). Именно по такой логике выстраиваются программы развивающего обучения: через постоянную организацию условий для интенсивной познавательной деятельности к привычной познавательной активности, а затем – к внутренней потребности в самообразовании. Следовательно, можно говорить о различных уровнях познавательной активности школьников в учебной деятельности.

Очевидно, что активность связана с укреплением субъектной позиции учащегося.

Субъектная позиция школьника

Субъектную позицию школьника в учебной деятельности понимают как «внутреннюю позицию личности, основанную на отношении к процессу обучения в целом, на определении своего места и роли в нем» (С. А. Нелюбов). Значит, с одной стороны, приобретая свою внутреннюю позицию, ребенок не может быть пассивным в учении. С другой стороны, чем более активен он в учебной деятельности, тем более устойчива его субъектная позиция. К показателям сформированности субъектной позиции школьников относят: устойчивое положительное отношение к учению; высокую активность и самостоятельность; использование результатов учения в социальной практике; высокую самооценку и саморегуляцию.

Согласно ФГОС ООО, школа должна стать этапом испытаний, проб, экспериментирования, проектирования – этапом постепенного преобразования коллективного субъекта учебной деятельности в индивидуальный.

Психолого-педагогическая характеристика учебной деятельности

В современном обществе у человека имеется множество разных видов деятельности, число которых примерно соответствует количеству имеющихся потребностей. Выделяют четыре основных вида деятельности людей: общение, игра, учение и труд.

Учебная деятельность – это деятельность, преднамеренно направленная на приобретение опыта одним из его участников, считает Т. В. Габай. Обеспечивая познание, учебная деятельность дает его в качестве прямого или главного продукта. Этим она отличается, в частности, от трудовой, где также происходит приобретение человеком новых или совершенствование старых знаний и умений, но лишь как дополнительный побочный продукт.

Понятие учебной деятельности, используемое В. В. Давыдовым, ограничивается ситуациями усвоения преимущественно обобщенных теоретических знаний и соответствующих им способов деятельности. В то же время другие авторы не считают целесообразно ограничивать подобным образом данное понятие. Оно является обобщенным в отношении вида усваиваемого опыта, который может быть как теоретическим, так и эмпирическим знанием.

Н. Ф. Талызина связывает усвоение каждого из этих видов с различными типами учения, выделяемыми в теории планомерного формирования умственных действий.

Самое важное в формировании учебной деятельности, по мнению В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина: «...это перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на овладение общим способом решения определенного класса задач и на правильность применения усвоенного общего способа действия к решению более частных задач»

При этом термин «учебная задача» понимается в его широком значении — как то, что дается учащемуся (или выдвигается им самим) для выполнения в процессе учения в познавательных целях. Такое понимание этого термина имеет в виду, что учебная задача прежде всего является объективной категорией, может быть объективно выражена в письменной и устной форме. Это не противоречит известному факту, что в процессе решения учащимися предложенной им учебной задачи она может становиться неодинаковой для них: они могут понимать ее по-разному, решать ее разными путями.

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности.

Самым главным компонентом в структуре учебной деятельности является учебная задача. Она предлагается ученику как определенное учебное задание,

формулировка которого существенна для решения и его результата. По А. Н. Леонтьеву, задача – это цель, данная в определенных условиях.

Процедура, которая обеспечивает решение учебной задачи, называется способом ее решения (А. Г. Балл). Если учебная задача решается только одним способом, то цель ученика – найти его. В других случаях, когда задача может быть решена несколькими способами, учащийся становится перед выбором наиболее краткого и экономичного. При этом накапливается определенный опыт применения знаний, что способствует развитию приемов логического поиска, совершенствованию мыслительных способностей ребенка.

Решение учебной задачи возможно лишь при помощи учебных действий, составляющих следующий компонент учебной деятельности. Учебные действия – это активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова). Примерами специфических учебных действий могут служить звуковой анализ слова, сложение, умение читать нотный текст.

Следующим компонентом учебной деятельности выступают действия контроля (самоконтроля). Этим действиям принадлежит особая роль, так как овладение ими характеризует учебную деятельность как управляемый самим учащимся произвольный процесс (Д. Б. Эльконин). Контроль предполагает соотнесение хода и результата выполненного учебного действия с образцом. Следовательно, в действии контроля можно выделить три звена:

- модель желаемого результата действия;
- процесс сравнения этого образа и реального действия;
- принятие решения о продолжении или коррекции действия.

Последним компонентом является самоконтроль оценки (самооценки) в структуре учебной деятельности. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения задачи и насколько результат учебных действий соответствует их цели.

А. В. Захарова отмечает, что в процессе формирования предметной самооценки в структуре учебной деятельности происходит переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности — его самооценку. Это говорит об особой значимости данного компонента учебной деятельности.

Основные типы познавательной активности школьника

Согласно результатам исследования Е. В. Коротаевой, познавательная активность связана с укреплением субъектной позиции учащегося.

Анализ этих позиций позволил исследователю условно выявить четыре основных типа познавательной активности и выработать тактику (ближайшие педагогические взаимодействия) и стратегию (перспективу развития позиции школьника в учебном процессе) педагогической деятельности:

- нулевая активность (выраженная объектная позиция);
- ситуативная активность (преимущественно объектная позиция);

- исполнительская активность (преимущественно субъектная позиция);
- творческая активность (выраженная субъектная позиция).

Педагог обязан «видеть» и включать в познавательную деятельность и школьника, который занимает пассивную позицию, и того, кто время от времени «включается» в интерактивное обучение, и учащегося с ярко выраженной готовностью к совместному познанию.

Проанализируем выделенные типы познавательной активности с точки зрения педагогической тактики и стратегии.

Первый тип (O): учащийся пассивен, слабо реагирует на требования учителя, не проявляет заинтересованности ни в совместной, ни в индивидуальной работе, включается в деятельность только под давлением педагога. Не развиты эмоциональные, интеллектуальные и поведенческие навыки для обучения во взаимодействии. Налицо выраженная объектная позиция в учебном процессе.

Тактика учителя в данном случае основана на создании такой атмосферы занятий, которая снимала бы у школьника чувство страха, зажатости. Такие учащиеся относятся к категории «пренебрегаемых». Вспоминая свои прошлые неудачи, они сами заранее снижают способность конструктивно подойти к новой учебной задаче. В данном случае очень важно нейтрализовать негативные воспоминания. Основным приемом, помогающим наладить такие отношения, будут так называемые эмоциональные поглаживания (обращение по имени, добрый ласковый тон и т.п.). При работе с этой группой учителю следует не ждать немедленного включения в работу, так как их активность может возрасти постепенно. Не предлагать им учебных заданий, требующих быстрого перехода с одного вида деятельности на другой. Давать время на обдумывание ответа, поскольку им трудно даются импровизации. Не сбивать во время ответа, задавая неожиданные и каверзные вопросы. Быть готовым к тому, что после перемены эти дети достаточно медленно переключаются с интенсивной двигательной активности на умственную.

Стратегическое направление в работе с данными учащимися – перевод их в учебном взаимодействии из выраженной объектной в преимущественно объектную позицию. Такое возможно благодаря особой атмосфере уроков, ориентированной на психологическое раскрепощение и эмоциональное включение школьников в общую деятельность. Тогда рождается цепочка: состояние комфортности, открытости, снятие страха перед совместной работой, готовность включиться в сотрудничество с педагогом или одноклассниками, ожидание и эмоциональная готовность к освоению нового типа познавательной активности.

Второй тип (OS) реализуется преимущественно в объектной позиции ученика. Характерные показатели – проявление интереса и активности лишь в определенных ситуациях (интересное содержание урока, необычные приемы преподавания), что, скорее, связано с эмоциональной возбудимостью, часто не подкрепленной наработанными навыками к самостоятельной работе. Во время урока эти ученики предпочитают объяснение нового материала повторению, легко

подключаются к новым видам работы, однако при затруднениях так же легко могут потерять интерес. Они могут удивлять учителя быстрыми правильными ответами, но такое происходит лишь эпизодически.

Тактика учебного взаимодействия с этими учащимися – подкрепление их субъектного (активного) состояния в учебной деятельности не только в начале, но и в процессе работы. Здесь неоценима помощь учителя, способного при необходимости помочь снять интеллектуальную усталость, преодолеть волевую апатию, стимулировать интерес.

Школьникам этого типа присуща торопливость и незавершенность действий, вот почему именно для них важно умение использовать план ответа, опираться на опорные сигналы, создавать алгоритмы того или иного учебного действия, рисунки-подсказки («шпаргалки»), таблицы. Но есть одна особенность: они легче запоминают и пользуются теми схемами, которые создают сами (или совместно с педагогом); к сожалению, большинство таблиц, изготовленных типографским способом, этих школьников не интересует.

Таким образом, стратегия действий учителя в работе с ситуативно-активными учащимися заключается в том, чтобы не только помочь им включиться в учебную деятельность, но и поддерживать эмоционально-интеллектуальную атмосферу на протяжении всего урока. Тогда ученик испытывает чувство радости и подъема не только при восприятии учебной задачи, но и в ходе ее выполнения. А испытав чувство успеха однажды, он захочет повторить и упрочить свои достижения и для этого проявит определенные интеллектуально-волевые усилия. Если последующие уроки не обманут его ожиданий, то возникнут предпосылки для постепенного перехода к исполнительски активному типу познания.

Третий тип – учащиеся с активным отношением к познавательной деятельности (S).

Главный плюс этих учащихся – стабильность и постоянство. Они систематически выполняют домашние задания, с готовностью включаются в те формы работы, которые предлагает педагог.

Именно на них опирается учитель при изучении новой темы, они же выручают учителя в трудных ситуациях. Однако и у них есть свои проблемы. Некоторым кажется, что этим детям учеба дается легко. В этом есть доля истины, но почему-то забывают о том, что такая кажущаяся легкость – результат более ранних усилий: умения сосредотачиваться на задаче, внимательно знакомиться с условиями задания, активизировать имеющиеся знания, выбирать наиболее удачный вариант, а при необходимости повторить (и не один раз!) всю эту цепочку. Эти учащиеся, как, впрочем, и остальные, нуждаются во внимательном отношении со стороны педагога. Порой они начинают скучать, если изучаемый материал достаточно прост, а учитель занят с более слабыми учениками. Постепенно они привыкают ограничивать себя рамками учебной задачи и уже не хотят или отвыкают искать нестандартные решения. Чуть позже они понимают,

что одобрение учителя можно получить просто за качественно сделанную работу, не требующую поиска дополнительного материала.

Основными тактическими приемами, стимулирующими активных учащихся, можно назвать все проблемные, частично-поисковые и эвристические ситуации, которые создаются на уроках. Например, «проблемный диалог», когда, обсуждая предложенную учителем формулировку темы урока, школьники прогнозируют ее содержание. Или «мозговой штурм», состоящий из следующих шагов: создание банка идей (обязательное правило – никакой критики!), анализ идей (поиск рационального зерна в каждом, даже самом фантастическом предложении, отбор наиболее продуктивных идей), представление результатов работы группы и дальнейший отбор предложенных идей экспертами. Часто при представлении идей рождаются новые предложения, которые тут же включаются в обсуждение. Можно предложить учащимся особые ролевые ситуации. Школьники могут подключаться к технологии оценивания устных и письменных ответов одноклассников, то есть брать на себя роль «эксперта» (только не забудьте вооружить «экспертов» требованиями к оцениванию ответов, чтобы не возникло существенных разногласий).

Четвертый творческий тип познавательной активности (S) характеризуется выраженной субъектной позицией учащегося. Эти школьники обладают нестандартным мышлением, яркой образностью восприятия, сугубо индивидуальным воображением, неповторимым отношением к окружающему миру. Однако именно они часто создают проблемы в учебной деятельности, которая опирается на последовательность, логику, основательность.

Развивая воображение, образность мышления, интуицию, необходимые для творческого типа учебной активности, можно сослаться на рекомендации, предлагаемые группой ученых под руководством С. Парнса:

- устранять внутренние препятствия творческими проявлениями;
- воздерживаться от оценок, показывать учащимся возможности использования метафор и аналогий, давать возможность умственной разминки;
- уделять внимание работе подсознания.

Даже когда проблема не находится непосредственно в центре внимания, наше подсознание может незаметно для нас самих работать над ней. Некоторые идеи могут на мгновение «показаться на поверхности», важно вовремя зафиксировать их, чтобы впоследствии прояснить, упорядочить, использовать и т.д.

Таким образом, деятельность педагога на данном уровне познавательной активности заключается прежде всего в развитии у учащихся самой потребности в творчестве, в стремлении к самовыражению, самоактуализации. Помочь в достижении этой цели могут и отдельные приемы, активизирующие творчество учащихся, и специальные творческие уроки.

Тип познавательной активности – это динамический показатель. В силах учителя помочь ученику перейти от нулевого типа к ситуативной и, возможно, исполнительской, творческой активности. Особо хочется подчеркнуть тот факт,

что все учащиеся нуждаются во внимании и заботе со стороны учителя: и те, которые не проявляют особой заинтересованности в учении, и те, кто внешне производят благополучное впечатление и, казалось бы, не нуждаются в особой поддержке.

2.2. Мотивация познавательной активности

Для успешного достижения цели в любой деятельности эта деятельность должна соответствующим образом мотивироваться. Иными словами: человек ставит перед собой некую цель, чтобы ее достигнуть, он осуществляет некую деятельность, а побуждают его к достижению цели и, следовательно, к осуществлению тех или иных действий мотивы.

Понятия «мотивация» и «мотивация познавательной деятельности»

Мотив (от лат. moveo – двигать) – то, что побуждает человека к действию, направленному на достижение цели.

Мотивы – осознанные, являющиеся свойством личности побуждения поведения и деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей (В. И. Ковалев).

Мотивы возникают, развиваются и формируются на основе потребностей. Но потребности могут быть одинаковыми, а мотивы разными, или потребности могут быть разными, а мотивы одни и те же.

Например, люди, имеющие потребность в пище, покупают и употребляют разные продукты; люди, имеющие потребность в труде, идут учиться в разные вузы и затем выбирают разную работу.

В своей деятельности человек руководствуется множеством различных мотивов, которые составляют взаимосвязанную систему.

Система мотивов определенного человека в совокупности с системой действий по активизации мотивов определенного человека, побуждения себя и других к деятельности составляет мотивацию человека.

Мотивация человека может быть направлена:

- на себя – эгоист;
- на других – альтруист;
- на задачу – фанатик, трудоголик.

Направленность на задачу в свою очередь может быть направлена:

- на результат;
- на процесс.

Направленность на результат разделяют:

- на достижение успеха;
- на избегание неудачи.

Мотивы, которые побуждают учащихся к приобретению знаний, могут быть различны. Наиболее распространенной является следующая классификация мотивов учения.

I. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности.

1. Широкие социальные мотивы. Они связаны с гражданскими и моральными мотивами человека, его жизненной перспективой. К данной группе мотивов относятся:

- а) мотивы долга и ответственности перед страной, родителями, учителями;
- б) мотивы самоопределения (понимание значения для будущего, желание подготовиться к будущей работе);
- в) самосовершенствования (получить развитие в процессе учения).

2. Узколичностные мотивы:

а) стремление получить одобрение, хорошие отметки (мотивация внешнего успеха или внешнего благополучия). (Иногда ученик, по сути, не имеет интереса к учению, но им движет интерес к получению хороших оценок, хорошего аттестата, медали. В таком случае не важно, каким путем получены оценки, главное – их получить);

б) желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация).

3. Отрицательные мотивы заключаются в стремлении избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей), которые могут возникнуть, если он не будет учиться. Этими неприятностями могут быть напоминания, выговоры, угрозы родителей и т.д., осознание неравноправного положения среди сверстников и др. Такие учащиеся не желают посещать школу, пропускают занятия. Такая мотивация не может принести положительных результатов, поскольку учение требует усилий, желаний.

II. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, познавательные мотивы.

1. Мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, проникать в суть явлений. В ходе учения такие учащиеся получают удовольствие от того, что узнали новое, удовлетворили любознательность.

2. Мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявить интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, то есть ребенка увлекает процесс решения задачи, а не результат.

3. Мотив достижения успеха в самой учебной деятельности, мотивация достижения более высоких и успешных результатов.

Эти мотивы учебной деятельности, разумеется, никогда не выступают в чистом виде. Часто различные виды мотивации переплетаются между собой.

Мотивы учебной деятельности определяются:

- во-первых, самой образовательной системой и конкретным образовательным учреждением;
- во-вторых, организацией образовательного процесса;
- в-третьих, субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.);
- в-четвертых, субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику и к своей профессиональной деятельности;
- в-пятых, спецификой учебного предмета и характером его преподавания.

Познавательная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью.

Направленность познавательной мотивации определяется ее соотнесенностью с широкими социальными потребностями (учиться, чтобы занять достойное место в обществе), познавательными (учиться, чтобы узнавать новое) и внутренними потребностями (учиться, чтобы получить хорошую оценку).

Устойчивость познавательной мотивации определяется характером ее проявления, выражающимся в любопытстве (ситуативно и кратковременно возникающем интересе к яркому, новому, интересному), любознательности (избирательном интересе к отдельным предметам или темам), стойком познавательном интересе (осознанном, ярко выраженном стремлении к освоению новых знаний).

Динамичность познавательной мотивации выражается в том, что она может меняться в зависимости от объективных и субъективных факторов.

Роль мотивации в учебной деятельности

В общей системе учебно-воспитательного процесса роль познавательной мотивации чрезвычайно значима. Мотивация – основное средство, которое даст возможность повысить уровень заинтересованности обучающихся, позволит повысить их личный познавательный и творческий потенциал. Недостаточно мотивированный ученик не будет стремиться к развитию своих знаний. У недостаточно мотивированного ученика процесс обучения затруднен.

Первичное представление о преобладании и действии тех или иных мотивов учения дает отношение обучаемого к учению. Выделяют несколько ступеней включенности обучаемого в процесс учения:

Отрицательное отношение к обучению возможно характеризовать бедностей и узостей мотивов. Здесь возможно исследовать слабую заинтересованность в успехах, нацеленность на оценку, неумение ставить цели, преодолевать трудности, нежели учиться, отрицательное отношение к образовательным учреждениям, к преподавателям.

Нейтральное (безразличное) отношение к учению: характеристики те же, подразумевается наличие способностей и возможностей при изменении ориентации достигнуть положительных результатов. Возможно так говорить о способном, но ленивом учащемся.

Положительное отношение к учению: постепенное нарастание мотивации от неустойчивой до глубоко осознанной, а поэтому особенно действенной; наивысший уровень характеризуется устойчивостью мотивов, их иерархией, умением ставить перспективные цели, предвидеть последствия своей учебной деятельности и поведения, преодолевать препятствия на пути достижения цели. В учебной деятельности наблюдается поиск нестандартных способов решения учебных задач, гибкость и мобильность способов действий, переход к творческой деятельности, увеличение доли самообразования (И. П. Подласый). Отношение обучающегося к учению преподавателя характеризует активность (учения, освоения содержания и др.), которая определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновения» обучающегося с предметом его деятельности.

Степени проявления познавательной мотивации

Для различных субъектов характерна разная степень проявления познавательной мотивации. При этом познавательная активность личности может меняться, поэтому выделяют различные уровни развития познавательной мотивации.

Первый уровень – познавательная мотивация проявляется в виде любопытства – естественной реакции ребенка на все новое или неожиданное. Это любопытство привлекает внимание субъекта обучения к рассматриваемому учебному материалу, но не переносится на другой учебный материал. Данный уровень проявления познавательной мотивации имеет неустойчивый, ситуативный характер и определяется следующими признаками. Прежде всего учащиеся увлекаются «интересным» (с их точки зрения) предметом; их привлекает внешняя сторона изучения предмета, однако они не стремятся к самостоятельному накоплению знаний, имеют низкий уровень осознанности материала. Учащиеся отрицательно относятся к работам творческого характера, они не интересуются результатами своей деятельности.

Второй уровень познавательной мотивации – любознательность, отличительными признаками которой выступают следующие характеристики: учащиеся проявляют желание глубже разобраться в изучаемом предмете, понять его сущность и предназначение; обычно они активны на уроке, задают преподавателю вопросы, участвуют в обсуждениях, приводят примеры; осознанно называют ту или иную дисциплину как любимый предмет; охотно выполняют дополнительные задания, выступают в роли помощников учителя или консультантов; читают дополнительную литературу.

Однако любознательность обучающегося обычно не распространяется на изучение всего предмета. Содержание другой темы или раздела может оказаться для него скучным, и интерес к предмету пропадет. Следовательно, задача педагога состоит в том, чтобы поддерживать любознательность, сформировав на ее основе глубокий познавательный интерес, при котором учащийся понимает структуру, логику курса, используемые в нем методы поиска и доказательства новых знаний,

когда его захватывает сам процесс достижения новых знаний, а самостоятельное решение проблем и нестандартных задач доставляет удовольствие.

Третий уровень – познавательный интерес – высший уровень познавательной мотивации.

Г. И. Щукина считает, что познавательный интерес занимает одно из центральных мест среди других мотивов учения и носит бескорыстный характер.

Наличие познавательного интереса проявляется в следующих признаках, характерных для учебной деятельности ученика:

1) ученик осознанно выделяет какой-то предмет как самый любимый, активно участвует в уроке, самостоятельно и с желанием готовит доклады и сообщения;

2) ученик связывает изучение данного предмета со своей будущей профессией, проявляет повышенную активность при изучении отдельных разделов, охотно выполняет дополнительные задания;

3) при объяснении нового материала ученик быстро понимает суть, умеет обнаружить и объяснить взаимосвязь и взаимообусловленность явлений, не довольствуется готовыми ответами, а ищет теоретические обоснования, активно участвует в обсуждении проблемных вопросов;

4) ученик быстро ориентируется в применении теоретических знаний на практике, ищет объяснения новым явлениям и противоречивым фактам. Кроме того, он любит работы исследовательского характера и сам обнаруживает творческие задачи, активно включается в их решение;

5) ученик стремится к самообразованию, читает много дополнительной литературы, следит за новыми публикациями, самостоятельно составляет рефераты прочитанного.

В условиях обучения познавательный интерес является показателем расположенности школьника к учению, к педагогическому познанию деятельности в области одного или ряда учебных предметов.

2.3. Психологические проблемы школьной неуспеваемости

Согласно исследованиям Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся, в 2020 году около 22 % учеников 7-9 классов были признаны потенциально неуспешными. У ребят были выявлены серьезные проблемы с читательской, математической и естественно-научной грамотностью.

Педагоги жалуются, что ученики приходят в школу психологически неподготовленными, с низкими познавательными способностями, а родители сетуют на то, что у детей нет интереса к учебе, их постоянно приходится контролировать и заставлять делать домашние задания.

Если оценки обучающегося оставляют желать лучшего, это не повод сразу обвинять его в безответственности. Сначала необходимо разобраться, что мешает

ему учиться лучше. В этом параграфе мы рассмотрим, какие причины существуют у школьной неуспеваемости.

Определение понятия

Успеваемость – степень полноты, глубины, сознательности и прочности знаний, умений и навыков, усвоенных учащимися в соответствии с требованиями учебной программы (Энциклопедия социологии, 2009).

В определении успеваемости нет ни слова про оценки. Потому что по-настоящему важно, чтобы ребенок знал предмет, а не просто получал по нему пятерки. Помнить об этом так же важно, как и о том, что родитель не в состоянии повысить успеваемость ребенка. Сделать это может только он сам, а все, что в ваших силах, – оказывать ему всестороннюю поддержку.

Причины школьной неуспеваемости

Причинами неуспеваемости школьников могут являться самые разные обстоятельства (часто болеет, поменялись школа и учительница), черты личности и характера (застенчивость, агрессивность, чрезмерная активность и непоседливость), ситуации (конфликт в семье, неприязненные отношения с учителями и одноклассниками) и т.д.

В основе школьной неуспеваемости всегда лежит не одна причина, а несколько, и часто они действуют в комплексе. Все многообразие причин школьной неуспеваемости можно объединить в три группы факторов: психологические, педагогические и патологические.

Психологические факторы неуспеваемости школьников

У школьников зачастую не настолько развита саморегуляция, чтобы они могли целенаправленно осуществлять учебную деятельность в течение нескольких часов подряд. Традиционное обучение – в основном, методами сообщения и показа – требует от ребенка таких учебных действий, которые внешне выглядят как пассивные: слушание, чтение, наблюдение. Однако на самом деле для успешного усвоения учебного материала эта внешняя пассивность должна сопровождаться высокой внутренней активностью, мобилизацией всех ресурсов внимания, памяти и мышления. Недостаточность этих ресурсов – первая психологическая причина неуспеваемости.

Вторая – не сформированные у ребенка умения самостоятельно управлять своей умственной деятельностью, то есть использовать свои познавательные процессы: сосредоточиться на учебном задании (произвольное внимание), целенаправленно запоминать и воспроизводить информацию (произвольная память), сравнивать, обобщать и делать выводы для получения новых знаний.

Третий психологический фактор неуспеваемости – недостаточность или нарушения мотивации. Любая деятельность, в том числе и учебная, должна чем-то побуждаться, то есть иметь мотив, иначе она просто не осуществляется. Для учебной деятельности мотивы могут быть внутренними и внешними. Внутренние мотивы – это любознательность, интерес, стремление понять окружающий мир, увлеченность самим процессом познания. В основе внутренних мотивов лежат

врожденные потребности: в умственной активности, получении информации, новизне. Эти потребности изначально присутствуют в психике каждого ребенка, хотя их интенсивность может очень различаться у отдельных детей. Иногда она бывает настолько низкой, что сами по себе внутренние мотивы не могут обеспечивать успешное обучение ребенка. Тогда взрослые используют специальные педагогические приемы, которые называют внешними мотивами. Это наказания и награды, угрозы и требования, соревнование и давление группы, похвала, возбуждение честолюбия, разъяснение о будущих благах и пользе и т.д.

Еще одной причиной неуспеваемости является «педагогическая запущенность», которая представляет собой социальную незрелость личности ребенка, вызванную недостатком социализирующих воздействий со стороны окружающих взрослых; чаще всего это просто безнадзорность. В такой ситуации у ребенка могут возникнуть специфические особенности личности (отсутствие учебных мотивов, интеллектуальная пассивность, неаккуратность), которые затрудняют его обучение.

Педагогические факторы низкой успеваемости

Педагогические факторы представляют для ребенка объективную реальность, которую он должен принять и научиться жить в ней. Сюда относятся все характеристики школьной среды: количество и состав учеников в классе, первая или вторая смена обучения, квалификация и стиль общения педагога, программа, по которой ведется обучение, и т.д.

Патологические факторы неуспеваемости

В эту группу входят различные отклонения в психическом развитии детей. К ним прежде всего относятся часто встречающиеся задержки психического развития разного происхождения и «очаговые» (локальные) поражения центральной нервной системы, которые ведут к стойким нарушениям письма (дисграфия), чтения (дислексия), счета (дискалькулия).

В зависимости от того, какое нарушение является основным и наиболее серьезно сказывается на поведении и адаптации ребенка, все отклонения в психическом развитии условно можно объединить в три группы:

- нарушения в познавательной сфере;
- нарушения в развитии личности;
- нарушения в сфере межличностных отношений.

На практике все названные нарушения в той или иной степени могут присутствовать у одного и того же ребенка. Углубленная диагностика помогает определить главную причину нарушений социально-психологической адаптации, чтобы сделать максимально эффективной психолого-педагогическую коррекцию.

Условно можно выделить три этапа формирования школьной неуспеваемости:

- 1) появление и накопление непреодоленных трудностей;
- 2) отставание в учении;

3) неуспеваемость.

Систематическая неуспеваемость ведет к педагогической запущенности, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества. Педагогически запущенные школьники часто бросают школу, пополняют группы риска.

Меры предупреждения неуспеваемости ученика

1. Всестороннее повышение эффективности каждого урока.
2. Формирование познавательного интереса к учению и положительных мотивов.
3. Индивидуальный подход к обучающемуся.
4. Специальная система домашних заданий.
5. Усиление работы с родителями.
6. Привлечение ученического актива к борьбе по повышению ответственности ученика за учение.

Система мер по совершенствованию учебно-воспитательного процесса с целью предупреждения неуспеваемости школьников

1. Профилактика типичных причин неуспеваемости, присущих определенным возрастным группам:

а) в начальных классах сосредоточить усилия на всемерном развитии у обучающихся навыков учебно-познавательной деятельности и работоспособности;

б) включение в тематику педагогических советов, заседаний методических советов, объединений вопросов, связанных с предупреждением неуспеваемости учащихся.

2. Выявление и учет специфических для школы причин отставания во всех классах, устранение и профилактика.

3. Широкое ознакомление учителей с типичными причинами неуспеваемости, со способами изучения обучающихся, мерами предупреждения и преодоления их отставания в учении.

4. Обеспечение единства действий всего педагогического коллектива по предупреждению неуспеваемости школьников и повышению уровня их воспитанности, обращая внимание на достижение единства и воспитания, установление межпредметных связей в обучении, координацию действий педагогов с учениками активом, родителями и общественностью по месту жительства детей и др.

5. Тщательное ознакомление с учебными возможностями будущих первоклассников и проведение в необходимых случаях специальных корректирующих занятий.

6. Систематическое изучение трудностей в работе учителей, всемерное улучшение практики самоанализа учителями своей деятельности и их последующее самообразование.

7. Включение в тематику педагогических советов, заседаний методических объединений и прочих проблем, над которыми будет работать школа в ближайшие

годы, вопросов, связанных с предупреждением неуспеваемости учащихся.

8. Постоянный контроль над реализацией системы мер по предупреждению эпизодической и устойчивой неуспеваемости, специальный контроль над работой с наиболее «трудными» школьниками, строгий учет результатов этой работы.

9. Обобщение передового опыта работы по предупреждению неуспеваемости и его широкое обсуждение.

Повышение успеваемости и качества знаний, преодоление отставания школьников в учебе требуют решения двух проблем:

- с одной стороны, нужно совершенствовать методику проведения учебных занятий, учитывая индивидуальные особенности класса и отдельных учащихся;
- с другой стороны, умело применять систему воспитательных средств воздействия на учащихся с тем, чтобы не допускать формирования у них отрицательного отношения к учебе, вырабатывать потребность в знаниях и стремление к преодолению встречающихся трудностей.

Вера учителя в возможности ученика, настойчивость, терпение, умение вовремя прийти на помощь приумножают успехи каждого из его учеников на пути познания и развития.

Контрольные вопросы

1. Что понимается под познавательной активностью школьника?
2. В чем состоит субъективная позиция школьника?
3. Перечислите виды познавательной активности школьника.
4. В чем состоит стратегия учителя при четвертом творческом типе познавательной активности школьника?
5. Приведите примеры мотивов, связанные с содержанием учения.
6. Каковы основные признаки неуспеваемости учащихся?
7. Опишите систему работы со слабоуспевающими обучающимися.

ГЛАВА 3. УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ОБЩЕНИЕ

3.1. Взаимопонимание как проблема в общении

Эффективность образовательного процесса находится в прямой зависимости от эффективности взаимодействия субъектов образовательного процесса. «Человек объективно выступает в системе бесконечно многообразных противоречивых качеств, – пишет А. В. Брушлинский – «Важнейшее из них - быть субъектом, т. е. вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности. Субъект – это человек на высшем уровне активности». Отсюда важнейшая роль собственной деятельности личности в процессе обучения и воспитания (самовоспитания).

Любая личность может быть объектом обучения и воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого обучения и воспитания, все более становящихся самообразованием и самовоспитанием. Конечно, формирование личности осуществляется в процессе усвоения человеческой культуры, но такое усвоение не отрицает, а, напротив, предполагает самостоятельную и все более активную учебную деятельность каждого обучающегося, его взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса.

Процесс взаимодействия участников образовательного процесса с точки зрения его прошлого, настоящего и будущего может быть представлен как процесс перехода потенциального в актуальное и актуального в потенциальное. Потенциальное, будучи совокупным результатом жизнедеятельности взаимодействующих сторон, выступает в качестве предпосылки актуального. Мера актуализации потенциального, носителем которого служат сами взаимодействующие стороны, и определяет эффективность процесса взаимодействия.

Содержание понятий «взаимодействие» и «педагогическое взаимодействие»

Понятие «взаимодействие» в самом общем значении отражает универсальную, общую форму движения, влияние объектов друг на друга. Для человека это характерно в стремлении к взаимодействию с различными объектами окружающего мира. Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения. С этим понятием связана и потребность человека в общении, обучении, образовании, собственном развитии (К. А. Абульханова-Славская, Л. П. Буева, М. С. Каган, В. А. Лекторский).

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен, отражающий процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. Свойства объекта могут быть познаны только во взаимодействии с другими объектами. Взаимодействие, предполагая действие друг на друга как минимум двух объектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другими.

А. Н. Леонтьев, рассматривая в диалектическом плане категорию взаимодействия, обозначает его специфику в мире живой материи: «Жизнь есть процесс особого взаимодействия особым образом организованных тел». Чем выше организация «тел», тем сложнее это взаимодействие. Взаимодействие – это согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Один из психологических законов подчеркивает связь развития личности и деятельности. В условиях взаимодействия людей всегда есть активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна.

Активность, по утверждению И. А. Зимней, есть основная характеристика взаимодействующих сторон в процессе любого взаимодействия живой материи. У человека, представляющего собой высшую форму развития живой материи, активность проявляется на всех уровнях его организации. Взаимодействие является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации человека. Его дополнительный эффект – межличностное влияние, базирующееся на взаимопонимании, межличностном психическом отражении, взаимном оценивании и самооценке.

Педагогическая наука оперирует понятием «педагогическое взаимодействие», которое рассматривается как одна из основных категорий педагогики. Это понятие встречается в различных исследованиях, посвященных рассмотрению особенностей образовательного процесса, особенностей педагогического общения и другим вопросам педагогической деятельности. Педагогическая наука говорит о том, что взаимодействие человека с другими людьми есть особый тип связи, отношения, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Среди взаимодействий особое место принадлежит общению (специфическая форма субъект-субъектного взаимодействия) и совместной деятельности (специфическая форма субъект-объект-субъектного взаимодействия). Между ними существуют определенные связи: общение является и атрибутом совместной деятельности, и самостоятельной ценностью. Субъект-субъектное взаимодействие (общение в широком смысле) включает в себя коммуникацию как обмен информацией (общение в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями и восприятие на его основе людьми друг друга. Коммуникация на основе некоторой совместной деятельности неизбежно

предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных усилиях (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Х. Й. Лийметс).

Педагогическое взаимодействие – это систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий учителя, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны ученика (В. Я. Ляудис), это воздействие и на самого ученика, причем вызванная реакция вызывает в свою очередь реакцию воздействующего (Я. Л. Коломинский, А. В. Мудрик, Н. Ф. Радионова).

Условия для педагогического взаимодействия

Для создания ситуаций взаимодействия необходимо проектировать условия, способствующие:

- активному включению всех участников образовательного процесса в обсуждение и выполнение действий при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия;

- исследовательской позиции всех субъектов образования;

- объективации поведения, что предполагает получение постоянной обратной связи;

- партнерскому общению, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспективы личностного роста.

Процесс организации взаимодействия часто носит внутренне противоречивый, неоднозначный характер в образовательном процессе. Часто возникают противоречия ввиду наличия различных мотивов поведения людей, несовпадения их устремлений или ценностей, неумения определять свои действия или регулировать свою деятельность в соответствии с деятельностью других людей, несформированностью у обучающихся необходимых для образовательной деятельности умений и качеств и в силу других причин личностного характера.

Одной из основных причин неудач и неэффективности труда педагогов, а иногда и разочарований в педагогической профессии становится неумение строить педагогически целесообразные отношения с обучающимися. Данное положение обосновано в работах Е. Н. Ильина, Т. Н. Мальковской, Н. П. Шульца и др.

Удовлетворение же отношениями с педагогами, наоборот, вызывает бодрое настроение учащихся, жизнерадостность и способствует развитию творческой активности, продуктивности познавательной деятельности.

Перевод учебного процесса на уровень личностного взаимодействия означает превращение его в сотрудничество субъектов образовательного процесса.

Особую значимость отношений сотрудничества как взаимодействия субъектов образовательного процесса в учебной деятельности определили Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин, А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев, А. В. Мудрик, В. Ф. Шаталов. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что именно отношения сотрудничества наиболее эффективно способствуют развитию учащихся как субъектов деятельности и становлению активной жизненной

позиции воспитанников в целом. Категория «сотрудничество» является собой сложное единство, включающее в себя следующие формы:

а) формы перспективной взаимосвязи, основанной на взаимопонимании, взаимопереживании;

б) способа организации совместной деятельности, то есть «на равных», предусматривающего проявления самостоятельности, активности, организованности;

в) формы взаимодействия субъектов образовательного процесса, когда труд основывается на взаимоподдержке и взаимопомощи, то есть умение учащихся работать вместе как между собой, так и с учителем при объединении усилий и согласованности действий.

Сотрудничество как форма эффективного взаимодействия

Сотрудничество – наивысший уровень согласованности позиций в деятельности, на языке психологической науки организация субъект-субъектных отношений в совместной деятельности. Основными признаками сотрудничества выделяют:

- целенаправленность (стремление к общей цели);
- мотивированность (активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности);

- целостность (взаимосвязанность участников деятельности);

- структурированность (четкое распределение функций, прав, обязанностей, ответственности);

- согласованность (согласование действий участников деятельности, низкий уровень конфликтности);

- организованность (планомерность деятельности, способность к управлению и самоуправлению);

- результативность (способность достигать результата) (А. Л. Журавлев).

Способность к сотрудничеству не особый талант, она отрабатывается постепенно в различных ситуациях взаимодействия. Сотрудничество не самоцель, оно налаживается для того, чтобы обучаемый приобретал знания и способы деятельности, опыт общения и социальной активности. Оно необходимо для того, чтобы он умел трудиться в большом коллективе, в малой группе и, если необходимо, индивидуально. Его важнейшими признаками являются:

- осознание общей цели, которое мобилизует субъектов образовательного процесса, стремление к ее достижению, взаимная заинтересованность в этом, положительная мотивация деятельности;

- высокая организация совместного учебного труда участников учебного процесса, их общие усилия, взаимная ответственность за результаты деятельности;

- активно-положительный, гуманистический стиль взаимоотношений учащихся и взрослых при решении учебных задач; взаимное доверие, доброжелательность, взаимопомощь при затруднениях и учебных неудачах. Этот

стиль несовместим с авторитарным отчуждением между учащимися и взрослыми, преобладанием прав у взрослых и обязанностей – у детей;

- методика обучения, стимулирующая интересы учащихся, их самостоятельность, практическую и интеллектуальную инициативу, творчество. Она исключает принуждение, монополию педагогов на интерпретацию знаний, пассивное восприятие учащимися готовой информации;

- взаимодействие учащихся друг с другом, их деловое общение и коллективная ответственность за результат общего труда.

Таким образом, сотрудничество в обучении мыслится не только как помощь ученику при решении сложных учебных задач, не только как объединение усилий педагогов и учащихся, но и как самостоятельный коллективный труд учащихся, выполнение заданий, требующих постоянных или временных контактов с внешкольной средой. При таком понимании сотрудничества речь идет о взаимодействии, которое скреплено отношениями взаимного интереса и доверия. Конкретные формы и приемы его могут применяться на разных этапах обучения: при выдвижении целей работы и планировании ее, при усвоении нового материала, на этапе применения контроля знаний. Если ученик хоть на какой-то момент становится соратником учителя и одноклассников, если знает, что от его действий зависит успех общего дела, позиция его меняется. Волей-неволей ему приходится проявлять инициативу и самостоятельность. Поэтому педагогически ценно побуждающее сотрудничество, которое стимулирует эти качества ученика в школе и за ее пределами.

Педагогическое взаимодействие может проявляться в виде сотрудничества, когда обеими сторонами достигаются взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, и в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников.

3.2. Взаимодействие учителя с учениками, нарушающими дисциплину

Педагог должен уметь конструктивно взаимодействовать с учеником, нарушающим дисциплину. Однократное разрешение конфликтной ситуации не изменит педагогическую ситуацию. Поэтому необходимо создать стратегию создания позитивных взаимодействий с учеником, нарушающим дисциплину. Только такая педагогическая позиция может сформировать новые отношения между педагогом и учениками, основанные на взаимном уважении.

Проблема школьной дисциплины

Под школьной дисциплиной понимают исполнение со стороны учащихся требований школы относительно их поведения в школе. Дисциплинарные требования, не соответствующие детской натуре и силам, более всего и ведут к

тому, что между наставниками и учениками образуется пропасть и они обращаются как бы в два враждебных лагеря.

Явление это, как известно, почти обычное в школе: обмануть учителя, проделать ему какую-либо неприятность, совершить дерзкую шалость за его спиной, нагрубить ему – все это ученику приносит только удовольствие и повышает его авторитет в глазах товарищей.

Демократизация школьной среды существенно повлияла на поведение обучающихся. Дети стали более активны, самостоятельны, свободны в выборе и выражении своего мнения, в поступках и не склонны придерживаться дисциплинарных правил.

Эти обстоятельства вызывают серьезную озабоченность педагогов, которые понимают, что данные позитивные изменения могут вызвать существенные трудности в учебном и воспитательном процессе.

Нарушение дисциплины в школе затрудняет учебные занятия и мешает подготовке обучающихся к соблюдению правил в социуме. Ученики, которые систематически нарушали дисциплину в школе, и после окончания школы нарушают трудовую дисциплину, становятся правонарушителями, приносящими вред обществу. Поэтому педагогам необходимо проводить большую воспитательную работу, направленную на предупреждение нарушения дисциплины и порядка.

Актуальность проблемы школьной дисциплины, методы предотвращения и разрешения конфликтных ситуаций остро стоит в современном обществе.

Вопрос о школьной дисциплине поднимал в свое время А. С. Макаренко. Среди современных педагогов, изучающих проблему дисциплины, можно назвать В. А. Слостенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова.

Дисциплина – это наличие твердо установленного порядка, определенных правил и требований, соблюдение которых является обязательным для всех членов коллектива. Школьная дисциплина требует обязательного выполнения требований старших; для нее характерно признание детьми авторитета учителя, родителей.

Несмотря на все многообразие подходов к решению проблемы школьной дисциплины, хорошее знание своего предмета и методическая грамотность педагога являются наиболее важными условиями, которые способны предупредить нарушения дисциплины на уроке и обеспечить эффективность учебно-воспитательного процесса. Учитель должен тщательно готовиться к уроку, не допускать ни малейшей некомпетентности. Дисциплина, мотивация и кооперация нам представляются тремя важнейшими целями, достижение которых должно в настоящее время стать основной управленческой задачей в отечественном образовании.

Понятие «плохое поведение»

Под «плохим» поведением здесь понимаются не только хулиганские выходки, но также любое неадаптированное, «инфантильное», недостойное

поведение. К образцам такого поведения также можно отнести потерю интереса к учебе, страх отвечать у доски, неверие в себя, зависимое и неуверенное поведение изгоя, то есть все, что указывает на неадаптированность ученика.

Развитие дисциплины строится на позитивных взаимоотношениях с учениками и повышении их самоуважения с помощью стратегии поддержки.

Школьная дисциплина проявляется в требовании от учащихся систематического посещения учебных занятий, добросовестного выполнения домашних заданий, соблюдения порядка на уроках и во время перемен, четкого выполнения всех учебных поручений.

Школьная дисциплина предусматривает также добросовестное выполнение учеником требований и поручений педагогов, администрации школы и ученических организаций. Она обязывает каждого строго соблюдать правила, касающиеся отношения его к другим людям, а также выражающие требования к самому себе.

Формирование самодисциплины – необходимое условие для поколения, которое будет через 15-20 лет определять будущее демократического развития страны. Формирование самодисциплины у школьников не сулит быстрого успеха. Этому мешают названные причины и цели нарушений дисциплины, общее неблагоприятное состояние учительской среды: доминирование женщин в общем количестве педагогов, непривлекательность заработной платы педагогов, деструкция коллективистских начал и моделей поведения, отчуждение людей от гражданских идеалов и общественных ценностей.

Ученики выбирают определенное поведение в определенных обстоятельствах: у опытных, хорошо знающих свой предмет учителей на уроках не бывает нарушений дисциплины. И наоборот, плохо подготовленный урок учителем насыщен разговорами школьников, играми на телефонах, смехом, различными другими нарушениями.

Огромное значение имеет качество отношений между учителем и учеником, их партнерство, а также атмосфера класса: поддерживающая или деструктивная. Личность учителя является основой и залогом дисциплины на уроках: требовательность, яркий образ учителя – все это несет воспитывающую функцию и формирует мотивацию к предмету, который ведет этот учитель. Учитель должен всегда быть интересен для учеников как личность.

Следует отличать недисциплинарные поступки от дисциплинарных проступков. Последние как раз квалифицируются как правонарушения и являются предметом правового регулирования.

В соответствии с законодательством об образовании юридическая ответственность обучающихся наступает в случае противоправных действий, грубого и неоднократного нарушения Устава учреждения.

Недисциплинированность бывает двух видов: злостной (не ситуативная и имеет стереотипный характер) и незлостной (проявляется в озорстве, шалости).

Недисциплинированность может быть представлена в таких формах, как грубость, дерзость, несдержанность.

Уровень сознательной дисциплины и общей воспитанности личности отражается в понятии «культура поведения». Как специфический термин это понятие обозначает высокую степень отточенности, отшлифованности действий и поступков человека, совершенство его деятельности в различных сферах жизни.

Содержание школьной дисциплины и культуры поведения учащихся включает в себя следующие правила:

- не опаздывать и не пропускать занятий;
- добросовестно выполнять учебные задания и старательно овладевать знаниями;
- бережно относиться к учебникам, тетрадям и учебным пособиям;
- соблюдать порядок и тишину на уроках;
- не допускать подсказок и списывания;
- беречь школьное имущество и личные вещи;
- проявлять вежливость в отношениях с учителями, взрослыми и товарищами;
- принимать участие в общественно полезной работе, труде и различных внеклассных мероприятиях;
- не допускать грубости и оскорбительных слов;
- быть требовательным к своему внешнему виду;
- поддерживать честь своего класса и школы и т. д.

Все причины тесно взаимосвязаны и превращаются в проблему дисциплины в классе.

Нарушение дисциплины с целью привлечения внимания

Некоторые ученики ведут себя плохо для того, чтобы учитель уделил им особое внимание. Они хотят быть в центре внимания, требуют его все больше и больше. Суть их «плохого» поведения – демонстративность.

Потребность во внимании – базовая психологическая потребность. На самом деле ученики показывают, что хотят взаимодействовать с учителем, но не знают как.

Поведение, направленное на утверждение собственной власти

Некоторые ученики негативно ведут себя, потому что для них важно установить свою власть даже над учителем, классом. Ученики, стремящиеся добиться этого, постоянно «задевают» окружающих, бросают вызов. Они могут не обращать внимания на замечания учителя, шуметь в то время, когда остальные работают, жевать жвачку, играть сотовым телефоном. Им нужны зрители, свидетели их власти.

Причин нарушения дисциплины на уроках великое множество, однако можно выделить основные проблемные моменты, на которые необходимо уделить свое внимание каждому педагогу. Уточним эти моменты.

1. Нарушение нервно-психической системы у детей, которые могут развиваться по разным причинам (в основе у большинства лежат остаточные явления раннего органического поражения, частые болезни).

2. Материнская депривация, то есть отказ от воспитания ребенка и передача его в руки бабушек.

3. Попустительский стиль семейного воспитания.

4. Неправильная постановка акцентов в подготовке ребенка к школе.

5. Нарушение дисциплины с целью привлечения внимания.

6. Установление детьми собственной власти над коллективом.

7. Мечь как цель «плохого» поведения.

8. Избегание собственных неудач.

9. Эффект стадности, которому подвержен большой процент детей.

10. Негативное влияние СМИ, компьютера.

Способы решения нарушений дисциплины обучающимися

Образование в России, в том числе и учебная дисциплина учеников, регламентируется Законом № 273-ФЗ. В соответствии с ним педагог не может препятствовать ребенку в реализации его права на образование, то есть выгонять нарушителя дисциплины с урока или требовать его отчисления из школы, если ребенку еще нет 15 лет.

Кроме этого, запрещаются следующие меры воздействия:

- назначение нарушителя дежурным по классу;
- наказание физическим трудом: уборка территории, мытье полов;
- физическое или психологическое насилие: ребенка нельзя бить и оскорблять, заставлять стоять весь урок;
- задержка учащегося после уроков.

Даже злостного нарушителя дисциплины нельзя выгнать из школы, пока ему нет 15 лет. Отчисление считается высшей мерой дисциплинарного воздействия и требует множества доказательств того, что ребенок умышленно совершает проступки и никакому влиянию не поддается.

Проблема соблюдения дисциплины актуальна всегда – в компании, в вузе, в школе. Но если недисциплинированного работника можно уволить, а нерадивого студента отчислить, то с нарушителями школьной дисциплины учитель оказывается один на один.

В современной школе используются разнообразные методы решения проблемы дисциплины, в том числе и «репрессивные» (вызовы родителей, записи в дневнике, удаление из класса и др.).

В школах не уделяется должного внимания предупреждению нарушений дисциплины, учету возрастных и индивидуальных особенностей детей. К сожалению, учителя не имеют достаточной подготовки в этой области, плохо знакомы с основными подходами к решению проблемы дисциплины в современной психологии и педагогике.

Многие ученые убеждены: нарушая дисциплину, школьник осознает, что ведет себя неправильно, но может не осознавать, что за этим нарушением стоит одна из следующих целей (мотивов):

- привлечение внимания,
- власть,
- месть,
- избегание неудачи.

Без хорошей дисциплины на уроке нельзя добиться отличных знаний у учащихся.

С другой стороны, безынициативность и пассивность учащихся на уроке свидетельствует об отсутствии интереса к изучаемому предмету, что тоже приводит к плохим знаниям.

Поэтому преподаватель должен стремиться к «золотой середине» и поддерживать оптимальный уровень «шума» во время урока.

Преподаватель может косвенно получить информацию об уровне интереса к своей лекции через обратную связь со слушателями в форме диалога, по большому количеству реплик и встречных вопросов. При этом следует пресекать все попытки учащихся увести диалог в сторону от изучаемой темы, затеять пустую болтовню и галдеж под шумок вопросов к лектору. Такое поведение учащихся является одним из приемов срыва урока.

Проблема школьной дисциплины в современной школе должна решаться комплексно, с учетом современного уровня развития психологии, педагогики, методики, медицины и других наук на основе установления благоприятного психологического климата, сотрудничества между учителями и детьми.

Школьная дисциплина включает в себя целую систему обязательных правил и требований, предъявляемых к поведению и деятельности учащихся. Эти правила должны разрабатываться не только педагогами, но и самими обучающимися. «Правила поведения в школе» являются частью правил внутреннего трудового распорядка. Они прописаны и в Уставе школы.

В этом смысле сущность сознательной дисциплины учащихся состоит в знании ими правил поведения и установленного в школе порядка, понимании их необходимости и закрепившейся, устойчивой привычке их соблюдения. Если эти правила закрепляются в поведении учащихся, они превращаются в личностное качество, которое принято называть дисциплинированностью.

В школе, как и во всех областях жизни, необходимы организованность, четкий порядок, точное и добросовестное исполнение требований учителей. Школьная дисциплина должна быть сознательной, основанной на понимании смысла и значения требований воспитателей и органов детского коллектива. Учащиеся должны не только сами соблюдать требования школы, но и помогать учителям и руководителям школы бороться с нарушителями дисциплины.

Дисциплина в школе требует обязательного выполнения распоряжений старших, требований органов детского коллектива. Для нее характерно признание

детьми авторитета учителей, родителей, четкая организация индивидуального и коллективного труда школьников.

Уровень сознательной дисциплины может быть существенно повышен и станет адекватным потребностям общества и государства, если в образовательном процессе будет обеспечено выполнение следующих условий:

- актуализация ценностного содержания представлений о дисциплине для учащихся среднего звена и их ближайшего окружения, (семья, сверстники, педагоги);

- организация модельных ситуаций, предполагающих выбор учащимися стратегии поведения на основе творческой интерпретации социально значимых ценностей;

- взаимосвязь внешнего социально-педагогического воздействия с внутриличностным процессом формирования самодисциплины;

- переосмысления проблемы школьной дисциплины в современных условиях.

Чтобы грамотно строить конструктивное взаимодействие с нарушителями дисциплины, необходимо:

- распознать истинный мотив поступка;

- в соответствии с ним выбрать способ, чтобы немедленно вмешаться в ситуацию и прекратить выходку;

- разработать стратегию своего поведения, которая привела бы к постепенному снижению в будущем числа подобных проступков у этого ученика.

Именно стратегия создания позитивных взаимодействий, а не разовое разрешение конфликтной ситуации формирует уважение между педагогом и учениками.

Нарушая дисциплину, ученик понимает, что ведет себя неправильно, но он может не осознавать мотивы своего поведения. У каждого ребенка за проступком стоит уникальная комбинация причин и целей.

Каковы бы ни были мотивы плохих поступков, педагоги должны взаимодействовать с учащимися. Если педагоги научатся распознавать цель нарушения поведения, они смогут конструктивно строить отношения с учеником, заменить непродуктивный способ общения с ним на эффективный. Правильная стратегия приводит к пошаговому уменьшению доли неприемлемого поведения.

Педагогическое вмешательство – это создание неких условий, в которых дети могут принять или не принять решение изменить поведение. Выбор ученика зависит от того, учитывает ли взаимодействующий с ним педагог скрытые цели его «плохого» поведения. Любой учитель может помочь ученику чувствовать себя полноценным участником школьной жизни, действуя при этом приемлемыми способами.

Педагогу предлагается практический инструмент индивидуального подхода к данной проблеме – школьный план действий (далее – ШПД). Это план изменения поведения ребенка через эффективное взаимодействие с ним.

Составляя ШПД, учитель разрабатывает стратегию и тактику, как полководец. Конечно, это требует времени и анализа ситуации, но затраты оправданы. Меняются установки педагога, снимается тревога: раньше учитель ждал только подвоха от проблемного ученика, теперь он настроен на ожидание успеха.

Составляющие школьного плана действий:

- понимание мотива «плохого» поведения;
- выбор методов для прекращения выходки;
- разработка дальнейшей тактики поддержки ученика;
- включение родителей и педагогов в решение проблемы.

Все учителя, в первом классе и в старших классах, молодые и опытные, обязательно сталкиваются в своей работе с проблемами дисциплины. Уже после первых дней работы в школе учитель знает, что у его учеников имеются сотни способов мешать уроку, «заводить» класс и исподтишка срывать объяснение материала.

Никакая программа педагогических воздействий не будет успешной, если она включает лишь оперативные действия, призванные прекратить нарушение поведения здесь и сейчас. Основа работы по проблемам дисциплины – это превентивные действия. А избежать нарушения поведения в будущем можно лишь одним способом – формируя высокое самоуважение учеников, которое содержит три составляющих: когда они чувствуют, что соответствуют учебным требованиям, знают, что могут строить удовлетворяющие обоим с педагогом отношения и вносить свой особый вклад в классный коллектив, им больше нет необходимости тратить свою энергию на нарушения поведения.

Контрольные вопросы

1. Что такое педагогическое взаимодействие?
2. Перечислите эффективные формы педагогического взаимодействия.
3. Чем мотивируются ученики, нарушающие дисциплину?
4. На какие составляющие школьного плана действия должен опираться учитель при решении проблем дисциплины?

ГЛАВА 4. РАБОТА УЧИТЕЛЯ С ТРУДНЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

4.1. Характеристика понятия «трудные дети»

В последнее время о трудных школьниках, о детях «группы риска», пишется и говорится немало. Как правило, так называют неуспевающих, недисциплинированных школьников, дезорганизаторов... – тех, кто слабо, поддается обучению и воспитанию. «Трудный» подросток, «трудный» школьник стали модными словами. Считается, что большинство несовершеннолетних правонарушителей являлись в прошлом трудными учениками.

Впервые понятие «трудные дети» появилось в довоенное время и практически сразу получило широкое распространение. Однако возникло оно не в науке, а в обыденной жизни. На какое-то время такое определение исчезло, а в 1950- 60-х годах вновь появилось. В настоящее время этот термин существует в научном словаре педагогики и психологии. Но и сегодня среди ученых идет дискуссия о целесообразности его использования. Удачен ли этот термин? Некоторые учёные считают его оскорбительным, особенно в общении с самим ребёнком или его родителями. Поэтому современная педагогика понятия «трудные дети», «трудный ребёнок» старается использовать как можно реже, заменяя их словами «дети группы риска», «педагогически запущенные дети», «социально запущенные дети» или «дети нестандартного поведения», а то и вовсе запрещает.

Определение понятия «трудные дети»

Трудный ребенок – это такой ребенок, который требует особого отношения, повышенного внимания семьи, воспитателя. Трудновоспитуемость – это невосприимчивость индивида к усвоению положительного социального опыта человечества, или резкие различия между общественными этическими нормами и поведением человека, его невосприимчивость к воздействию других людей, к тем или иным воспитательным воздействиям.

Понятие «трудные дети» обязано своим происхождением педагогической практике и первоначально включало в себя все случаи отклонений в развитии ребенка. Это понятие фиксирует в себе максимально приближенный к норме уровень отклонений в поведении учащихся.

Л. С. Выготский в 1929 году дал первую классификацию трудных детей: трудные дети в массовой школе, трудновоспитуемые в узком смысле этого слова (беспризорные, правонарушители, педагогически запущенные), психопаты, умственно отсталые, слепые, глухонемые, психически и физически больные.

А. Е. Личко выделяет категории трудных детей на основе различных категорий акцентуаций характера. Например, гипертимный тип, циклоидный, лабильный, сенситивный, конформный и т. п.

Д. И. Фельдштейн дифференцирует трудных подростков, учитывая характер доминирующих негативных потребностей и соответствующих им проявлений поведения.

В школьной практике выделяют такие группы трудных детей:

1. Учащиеся, нуждающихся в медицинской помощи.

2. Педагогические запущены ученики (социально дезадаптированные, учащиеся с преступным поведением, дети, что прогуливают занятия, «изолированные» дети). Педзапущенность – неразвитость, необразованность и невоспитанность ребенка, отставание развития ребенка от собственных возможностей, требований возраста, вызванных педагогическими причинами.

3. Неуспевающие дети (с недостатками мотивационной сферы с недостатками познавательной деятельности, с несформированными приемами учебной деятельности, с недостатками развития психических процессов, дети, которые неадекватно используют свои индивидуально-типологические особенности).

На основании анализа современной научно-педагогической литературы можно выделить три существенных признака, составляющих содержание понятия «трудные дети».

Первым признаком является наличие у детей или подростков отклоняющегося от нормы поведения. Для удобства пользуются сокращением «отклоняющееся поведение». Норма и степень отклонения от нее чаще всего определяется тестовыми и экспериментальными методиками. Однако не все параметры отклоняющегося поведения психологи и педагоги умеют сегодня теоретически интерпретировать и измерить. Тогда ведется симптоматическое наблюдение.

Для характеристики отклоняющегося поведения используют также специальные термины – «делинквентность» и «девиантность». Под делинквентным поведением понимают цепь проступков, провинностей, мелких правонарушений, отличающихся от криминальных, то есть уголовно наказуемых, серьезных правонарушений и преступлений. Под девиантностью разумеют отклонение от принятых в обществе норм. В объем этого понятия включается как делинквентное, так и другие нарушения поведения (от ранней алкоголизации до суицидных попыток).

Во-вторых, под «трудными» школьниками понимаются такие дети и подростки, нарушения поведения которых нелегко исправляются, корректируются. В этой связи следует различать термины «трудные дети» и «педагогически запущенные дети». Все трудные дети, конечно, являются педагогически запущенными. Но не все педагогически запущенные дети трудные: некоторые относительно легко поддаются перевоспитанию.

В-третьих, «трудные» дети особенно нуждаются в индивидуальном подходе со стороны воспитателей и внимании коллектива сверстников. Это не плохие, безнадежно испорченные школьники, как неправильно считают некоторые взрослые, а требующие особого внимания и участия окружающих.

Основные причины появления «трудных» детей и подростков

Советские психологи и многие современные зарубежные ученые отрицают решающее влияние на поведение «трудных» детей генетического фактора, наследственной отягощенности их сознания и действий. Природные предпосылки определенных особенностей психики, конечно, имеются. Но действуют они не прямо, а через социальные факторы. Между тем немалое количество учителей считают, что это не так. Они связывают появление «трудных» детей с дурной наследственностью. Подобные утверждения свидетельствуют о недостаточной педагогической грамотности и умелости таких учителей, нежелании серьезно разобраться и затратить побольше времени на «трудного» школьника.

Основные причины трудностей в воспитании отдельных школьников – в неправильных отношениях в семье, в просчетах школы, изоляции от товарищей, в средовой дезадаптации вообще, стремлении утвердить себя любым способом и в любой малой группе. Часто действует совокупность, комплекс всех этих причин. Действительно, нередко бывает, что ученик плохо учится из-за неурядиц в семье, а это вызывает пренебрежение к нему учителей и товарищей по школьному классу. Подобная обстановка приводит к наиболее нежелательным изменениям в сознании и поведении такого ученика.

Учет особенностей темперамента и характера трудных обучающихся

Наиболее важно для плодотворной работы по перевоспитанию трудных школьников определить отклонения в их поведении, связанные прежде всего с деформацией стержневых психологических качеств личности, в первую очередь с основными чертами характера. Мы имеем в виду две категории трудных детей:

- учащихся с давно науке известными, привычными и кажущимися воспитателям «естественными», «нормальными», «небольшими» отклонениями в нравственном развитии (ленивых, пассивных, недисциплинированных, лживых и т. д.);
- детей с акцентуацией характера и темперамента (педантичных, демонстративных, возбудимых личностей и пр.).

Исследования последних десятилетий позволили наметить возможные пути индивидуального подхода к детям с подобного рода трудностями в характере с целью устранения конфликтов с ними и дальнейшего полного перевоспитания. Мы укажем главные из этих путей, основываясь прежде всего на работах В. А. Крутецкого, Н. Д. Левитова, К. Леонгарда, А. Е. Личко.

Начнем с анализа поведения школьников с привычными недостатками характера. Каковы основные причины их возникновения? Н. Д. Левитов так отвечает на этот вопрос: «Это фактическая безнадзорность ребенка в семье и отсюда воздействие на него отрицательных примеров; отсутствие в семье единой твердой линии воспитания, то, что обычно порождает слабохарактерность у детей, неуверенность, двоедушие, безответственность; избалованность ребенка в семье, недостаточная требовательность к нему; применение физических наказаний, что приводит к возникновению лживости, трусливости; отсутствие четкого режима

дня в семье, вызывающее у детей беспорядочность, рассеянность, неаккуратность».

Сказывается на закреплении отрицательных черт характера отношение к ним воспитателей и самих учащихся. Например, родители не всегда своевременно реагируют на появление недостатков характера у детей. Между тем, чем быстрее с ними начать бороться, тем легче искоренить. В противном случае они закрепляются в структуре личности школьника, «врастают» в нее. Тогда для искоренения отдельных недостатков характера надо будет влиять на связанные с ними другие психологические качества, а то и на всю личность. Понятно, что сделать это бывает очень сложно.

Неблагоприятно влияет на ребенка переоценка или недооценка недостатков его характера воспитателем. Так, некоторые родители склонны объяснять чрезвычайную капризность или недисциплинированность, невыдержанность своих детей их нервностью, т. е. известной болезненностью. Это способствует укреплению у таких школьников этих недостатков и появлению чувства вседозволенности. Нередко они прямо заявляют учителям и своим одноклассникам: «Не троньте меня: я – нервный!».

Плохо, когда родители не обращают внимания на повышенную возбудимость, неуравновешенность, повышенную обидчивость или полную безучастность ребенка, на такие симптомы, как бессонница, головные боли, тики, неоправданная слезливость. Тогда надо немедленно обращаться к врачу.

Нередко бывает, что сами учащиеся неправильно квалифицируют свои черты характера, принимая упрямство за силу воли, грубость за правдолюбие и мужество, невежливость за прямоту, высокомерие за гордость и проявление чувства собственного достоинства. Некоторые школьники, даже осознавая недостатки своего характера, не хотят от них избавляться. Например, считают, что лень помогает сохранить жизненные силы и не надорваться, а неискренность и своевременная расчетливость – добиться личного преуспеяния в служебной карьере. Здесь важно помнить, что ребенок не только объект, но прежде всего субъект воспитания. Поэтому важно помочь ему правильно оценить недостатки своего характера и постараться самому их изжить.

Ленивые дети

Леность проявляется в отсутствии желания трудиться и учиться. По многим причинам леность справедливо считается крупнейшим недостатком характера детей и взрослых.

Что является причиной появления лени у детей и подростков? Их несколько.

Во-первых, это отрицательное влияние окружающей среды и чрезвычайно заботливых родителей.

Вторым сильным отрицательным фактором может оказаться для школьников бесперспективность обучения. Дело в том, что подростки и старшие школьники часто не удовлетворяются далекой перспективой учения: заниматься в школе, чтобы готовиться к взрослой жизни. Они хотят получить практический результат

от учебы сегодня, а не через долгие годы. В противном случае многие из них перестают интересоваться учебой в школе, становятся ленивыми учениками.

Также способствует возникновению лени у детей отсутствие контроля за их поведением со стороны воспитателей или, наоборот, слишком пристальное наблюдение и постоянное морализирование по поводу укоренившейся лени.

В-четвертых, лень может возникнуть в результате отрицательного влияния товарищей. Известны случаи, когда отличника прикрепляли к отстающему ученику для исправления последнего, а в результате знакомства забрасывал учебу сам шеф. Просто подшефный предлагал ему более интересные виды времяпрепровождения. Значительное количество ленивых подростков, негативно влияющих на настроение всего класса учащихся, обнаруживается среди восьми- и девятиклассников. Это обычно те ребята, которые решили не продолжать учиться в старших классах и с выбором будущей профессии окончательно не определились.

В-пятых, лень закрепляется у некоторых школьников в связи с неверностью их взглядов на себя и людей вообще, а также с неблагоприятным влиянием отдельных биографических фактов. Так, заметная часть учащихся подросткового и юношеского возрастов даже не делает самостоятельных попыток преодолеть свою лень, считая себя безвольными. Они полагают, что лень – врожденное качество. Один, дескать, родился человеком с сильной волей, а другой – со слабой. Это даже на лице написано, и ничего здесь не поделаешь. Поэтому школьникам данных возрастов надо разъяснить, что воля воспитуема, хорошо тренируется, но требует систематических и подчас трудных усилий. Кроме того, им надо рассказать о приемах ее воспитания и предостеречь от серьезных ошибок при выработке нужных волевых качеств.

Дети и подростки с пассивным поведением

Понятие «пассивный» в словаре С. И. Ожегова раскрывается как «не проявляющий деятельности, безучастный, безразличный к окружающей жизни», а также «зависящий от деятельности другого, лишенный самостоятельности».

Укажем, несмотря на малую разработанность данной проблемы, основные причины пассивности школьников:

- 1) влияние тоталитарного государства, задававшего определенную личностную направленности и стиль поведения граждан;
- 2) пониженная интеллектуальная активность;
- 3) недостатки физического здоровья;
- 4) дефекты развития. Сразу же оговоримся, что о дефектах умственного развития детей, вызванных органическими поражениями мозга, мы говорить не будем.

Пассивность нередко возникает из-за переутомления школьников. Этому способствуют перегрузки на уроках, неумение быстро готовить домашние задания, слишком частый просмотр кино- и телефильмов, частое посещение гостей и т. д. Кроме того, нередко бывают виноваты и сами родители, которые из

лучших чувств побуждают своих детей записываться сразу в несколько кружков (занятия музыкой, плаванием, фигурным катанием и т. п.). Особенно опасны перегрузки для подростков, в организме которых происходят серьезные изменения. К тому же подростки сами часто переоценивают свои силы. Отсюда усиливается опасность физических и нервных срывов, приводящих в дальнейшем к полной пассивности учащихся в отношении учебы и многих других видов деятельности. Отметим, что это нередко случается со школьниками-подростками, прежде бывшими очень активными и хорошо учившимися.

Помимо указанных основных причин пассивного поведения школьников, укажем еще на некоторые. Они могут быть связаны как с неправильным отношением родителей к ребенку, так и с некоторыми психологическими особенностями самого школьника.

Обратимся к проблемам первого вида. Они возникают, во-первых, при слишком большой опеке детей со стороны родителей. В таких случаях в семьях нередко вырастают безучастные, вялые, унылые, равнодушные дети, ни к чему активно не стремящиеся. Пассивные школьники часто бывают в состоятельных семьях, где все за них делают старшие. Такие подростки и юноши часто инфантильны. Наконец, пассивность может возникнуть из-за требования безусловного послушания родителям. Более того, в советских семьях дети нередко воспитывались в духе надписи в салоне трамвая: «Не высовывайся!». То есть у них сознательно искоренялось здоровое стремление к инициативе. Понятно, что во всех этих случаях речь должна идти о воспитании самостоятельности у школьников с учетом их возраста и опыта правильного общественного поведения. Конечно, при этом следует избегать другой крайности – устранения родителей от контроля за поведением своего ребенка и помощи ему.

Причины пассивности ребенка могут быть внутреннего порядка. Одни из них обусловлены неблагоприятным воздействием темперамента ребенка. Так, флегматик-школьник нередко бывает инертен, вял, малоподвижен и сонлив. Для преодоления такого состояния школьника важно не только его тормошить, внешне побуждать к деятельности и уменьшению излишней созерцательности, как это делают обычно воспитатели, но и помочь формировать внутренние мотивы деятельности: интересы, убеждения, стремления. Холерик-школьник, напротив, часто бывает суетлив и непоседлив, обладает скольльзящим вниманием. У него надо воспитывать сдержанность и умение длительное время проводить в спокойных занятиях: чтении, ручных работах, требующих сосредоточенности (выпиливание, лепке, рисовании и т. п.).

Способствуют возникновению и закреплению пассивности у детей такие черты, как застенчивость, обидчивость и неуверенность в себе. Такие учащиеся избегают проявлять инициативу и активно включаться в жизнь детского коллектива.

Неорганизованные школьники

Выше мы отмечали необходимость развития у современных детей жизненной активности, преодоления в их поведении лени и пассивности. Однако этого еще недостаточно для их полноценного воспитания и подготовки к самостоятельной деятельности в современном мире. Ребенок и подросток должны научиться управлять своей активностью, регулировать ее, а также помогать другим школьникам вырабатывать у себя это психологическое качество. Называется оно организованностью. Понятия «активный ученик» и «организованный ученик» близки друг другу по содержанию, но не совпадают полностью по объему. Организованный ученик активен, но не всякий активный ученик организован, т. е. умеет управлять своей активностью, держать себя в руках.

К неорганизованным учащимся относятся дезорганизаторы, мало организованные, частично организованные и заорганизованные дети.

К первому виду относятся учащиеся с довольно разнообразными типами поведения.

Малоорганизованные дети не умеют управлять своей активностью. Многие из них импульсивны. Это происходит не только из-за отсутствия у них знания о навыках организаторской деятельности, но прежде всего из-за нежелания ограничивать свою свободу какими-либо рамками. Среди них имеется достаточное количество учащихся, которые считают, что систематическое напряжение душевных и физических сил вредно, а безделье, наоборот, способствует их сохранению, накоплению и укреплению.

Нередок среди школьников, особенно средних и старших классов, частично организованный учащийся. Это чаще всего выражается в том, что ученик хорошо организует свою деятельность по каким-то немногим учебным предметам, а по другим занимается кое-как. Частичная организованность может проявиться также у успешно учащегося школьника в нежелании быть аккуратным в обращении со своими вещами, поддерживать их в приличном виде, своевременно стричься, обрезать ногти и т. д. Неполная организованность проявляется у многих школьников и в неумении организовать свой отдых во время учебы и на каникулах.

Наконец, о заорганизованных школьниках. Заорганизованность чаще всего бывает двух видов: внешняя и внутренняя. Внешне заорганизованный школьник слепо подчиняется установленному в школе и семье порядку. Он лишен самостоятельности и критичности, в трудных жизненных ситуациях не может проявить инициативу, ждет указаний. Сказанное не означает, что школьник не должен подчиняться дисциплине, но дисциплина должна быть сознательной. Кроме того, ребенок, учащийся организованности у других, опираясь на помощь взрослых, с годами должен все больше учиться самоорганизации своего поведения.

К внутренне заорганизованным школьникам и взрослым относятся чрезмерно активные и жестко самоорганизованные люди, которые не знают пределов своих физических и умственных возможностей. Они учатся и работают чрезмерно много, нередко на износ. Весь смысл жизни такие люди видят в постоянной работе. В последнее время появился даже специальный термин для обозначения таких людей. Их называют «работоголиками» (по ассоциации с алкоголиком). В советском обществе и советской школе поощрялся такой тип человека.

Чрезмерная заорганизованность подростков наблюдается, когда у них появляется возможность проявить себя взрослыми в учебе. У старшеклассников повышенная, недостаточно регулируемая увлеченность учебной деятельностью связана со стремлением к жизненному самоопределению. Успешное удовлетворение указанных устремлений и порождает у некоторых школьников страстное увлечение каким-либо делом, без желания заниматься чем-либо другим и предоставлять себе отдых. Поэтому неудивительно, что среди таких заорганизованных детей много способных и с повышенной успеваемостью школьников. Заорганизованных и малоорганизованных школьников сближает одна характерная особенность. Они не знают меру своих возможностей, физических и душевных сил. Первые значительно завышают свои возможности, вторые – занижают. То и другое вредно.

Лучшим средством исправления недостатков указанных категорий школьников является воспитание и самовоспитание у них организованности. Можно говорить о трех ее видах: повседневной, длительно нацеленной и организаторской.

Воспитание организованности начинается с повседневной организованности: умения планировать и выполнять свои дела в течение дня, недели, месяца.

В основе воспитания повседневной организованности лежит знание школьником меры своих индивидуальных и возрастных возможностей.

Недисциплинированные, упрямые, грубые и лживые дети

Недисциплинированные дети – это те учащиеся, которые постоянно привлекают к себе внимание учителей и доставляют им наибольшее беспокойство. Ведь своим поведением эти ученики мешают проведению занятий, дезорганизуют весь учебно-воспитательный процесс. В силу этого между ними и учителями нередко возникает конфликт.

Наиболее распространенной причиной недисциплинированности у детей и особенно у подростков является избыток энергии и неумение рационально проявить свою инициативу. В таких случаях во время урока подобным учащимся надо давать достаточную нагрузку, чтобы у них не было ни желания, ни возможности отвлекаться на посторонние дела. Важно сформировать у них интерес к общественно полезной деятельности, разумно направлять проявления их активности. Недисциплинированное поведение может вызваться также неправильным пониманием учащимся храбрости. Известны случаи, когда подростки сознательно шли на конфликты с учителем, чтобы доказать свою

«отважность». Конфликтная ситуация в таких случаях разрешается объяснением таким учащимся подлинной смелости и предоставлением возможности проявить ее в полезных делах. Стремление самоутвердиться или даже выделиться в качестве лидера любым путем, протест против ущемления достоинства ученика учителем, плохой пример товарищей, безнадзорность и прочее — все это тоже может служить причинами или дополнительными стимулами проявления недисциплинированности учащихся.

Не так уж редко возникают конфликтные ситуации и в процессе взаимодействия учителя с *упрямыми, непослушными, капризными* детьми. Разрешая эти ситуации, учитель должен действовать твердо, быть требовательным, но одновременно доброжелательным и тактичным. Не надо стремиться, как это подчас бывает у неопытных учителей, во что бы то ни стало переупрямить упряма и тем более сломить его волю, прибегать к угрозам и неприкрытому и грубому давлению. Не всегда бывает оправданна приказная форма обращения к таким учащимся, в определенных случаях большой воспитательный эффект достигается ненавязчивым и деликатным советом. Иногда целесообразно дать возможность упрямому ребенку поступить по-своему, чтобы пережить неудачу и на деле убедиться в неразумности своего поведения. Выступая против слишком большой строгости в обращении с упрямыми учащимися, хочется предупредить и о другой крайности. С упрямыми детьми не надо вступать на путь уговоров и упрасиваний, приводящих в конечном итоге к уступкам со стороны воспитателей.

Грубые дети — одни из тех, кто часто вызывает конфликтную ситуацию или попадает в нее. Для разрешения конфликта надо снять вызвавшие его причины, понять, чем конфликт вызван. Часто грубость, резкость, дерзость в достаточно сильно выраженном виде вызываются подавлением личности ребенка взрослыми (диктаторскими формами обращения с ребенком, мелочной опекой, чрезмерным и неуместным выражением нежности и т. д.). Устраняют грубость ребенка в этих случаях уважение его достоинства, предоставление ему определенной самостоятельности, разумная организация его активности.

Лживость детей бывает вызвана разными причинами: боязнью наказания, стремлением во что бы то ни стало привлечь к себе внимание окружающих, желанием прикрыть совершившего проступок товарища. Для искоренения этого качества надо обратить особое внимание на воспитание у таких детей честности и смелости, готовности мужественно перенести наказание за совершенный проступок. Следует проявлять уважение к правдивости ребенка, сообщить ему, что лживость — презренное качество человека, отягощающее дурной поступок. Воспитатель сам должен быть примером честности и искренности. Никогда не следует оставлять без последствий проступок, маскируемый ложью. Но надо избегать таких средств наказания, которые вызывают у ребенка чувство страха и глубокой подавленности.

4.2. Агрессивное поведение в школьном возрасте

Содержание понятия

Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личном развитии и поведении людей. Особую тревогу вызывают прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, появление у них жестокости и агрессивности.

Юристы, психологи, педагоги, врачи, социологи и другие специалисты отмечают в последние годы рост тревожных тенденций – повышение агрессивных проявлений у школьников, увеличивается количество жестоких правонарушений, нарастает количество грабежей, разбоев. В обществе у значительной части населения сформировалась тенденция к разрушительным действиям или, во всяком случае, внутренняя готовность оправдать преступление. Это основные виды правонарушений у подростков, а такого рода преступления всегда сопряжены с жестокостью.

Кроме того, исследования показали нарастание у детей и подростков садизма в отношении к «братьям меньшим» – это проекция отношения к самому человеку. Беспокоит и то, что «злые дети» становятся все моложе. «Если раньше, – отмечают работники инспекции по делам несовершеннолетних, – основной «группой риска» были семиклассники, то сегодня школа вызывает инспекторов разбираться с учениками первых-третьих классов».

В настоящее время большинством психологов принимается следующее определение: «Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения».

Агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности).

Воспитываясь в семье, в детском саду, придя в школу, ребенок получает некоторый опыт реакций окружающих на его агрессивные проявления. От характера этих реакций и направленности семейного воспитания во многом зависит дальнейшее развитие агрессивности ребенка. В школе он приобретает новый социальный статус – статус школьника, который накладывает на ребенка определенные ограничения, особенно в отношении поведения. Кроме того, в младшем школьном возрасте складывается новая социальная ситуация развития, не всегда являющаяся для ребенка благоприятной. Все это может вызывать у него негативные реакции: от гнева и агрессии до подавленности и депрессии, что, в свою очередь, также может перейти в агрессию.

Поэтому считается, что агрессивность – это сила, с которой человек выражает свою любовь и ненависть к окружающим или самому себе и с которой он пытается удовлетворить свои инстинкты. Агрессия является механизмом, благодаря которому эти инстинктивные тенденции направляются на другие объекты, и в первую очередь на людей, в основном, с целью их покорения или завоевания.

Виды агрессивного поведения

По мнению А. Басса, все многообразие агрессивных действий можно описать на основании трех шкал: *физическая – вербальная, активная – пассивная, прямая – непрямая*. Их комбинация дает восемь возможных категорий, под которые подпадает большинство агрессивных действий (табл. 2).

Таблица 2. Характеристики типов агрессии (А. Басс)

Тип агрессии	Примеры
Физическая-активная-прямая	Нанесение человеку ударов, избиение или ранение при помощи огнестрельного или холодного оружия
Физическая-активная-непрямая	Закладка мин-ловушек, сговор с наемным убийцей с целью уничтожения врага
Физическая-пассивная-прямая	Стремление физически не позволить другому достичь желаемой цели
Физическая-пассивная-непрямая	Отказ от выполнения необходимых задач
Вербальная-активная-прямая	Словесное оскорбление или унижение другого человека
Вербальная-активная-непрямая	Распространение злостной клеветы
Вербальная-пассивная-прямая	Отказ разговаривать с другим человеком
Вербальная-пассивная-непрямая	Отказ давать словесные пояснения или объяснения

Другой подход к классификации агрессивных действий предложен в трудах отечественных криминологов И. А. Кудрявцева, Н. А. Ратиновой и О. Ф. Савиной (2020), где все многообразие актов агрессии было отнесено к трем различным классам на основании ведущего уровня саморегуляции поведения и места агрессивных проявлений в общей структуре деятельности субъекта.

По этим основаниям первый класс составляют акты агрессии, которые осуществляются на уровне деятельности, побуждаясь соответствующими агрессивными мотивами, а саморегуляция поведения протекает на наиболее высоком, личностном уровне. Такая деятельность субъекта является максимально произвольной и осознанной, здесь индивид обладает наибольшей свободой воли, селективностью выбора средств и способов действий. Соответственно, выбор

агрессивных или неагрессивных форм поведения и соотнесение его с общепринятыми нормами осуществляются на иерархически наиболее высоком – личностном уровне саморегуляции.

Второй класс, по мнению исследователей, образуют акты агрессии, релевантные уже не деятельности в целом, а соотносимые с уровнем действий. Поведение субъектов здесь находится под влиянием эмоционального напряжения, утрачивает мотивосообразность, а активность направляется аффективно насыщенными, ситуационно возникшими целями. Ведущим становится не личностно-смысловой, а индивидуальный уровень, где факторами, определяющими деяние, выступают не целостные смысловые образования и ценностные ориентации личности, а присущие субъекту индивидуально-психологические, характерологические особенности.

Третий класс образуют акты агрессии, совершенные субъектами, находившимися в наиболее глубокой степени аффекта. В этих случаях регресс достигает индивидуального уровня, при этом активность не только теряет целесообразность, но подчас носит неупорядоченный, хаотичный характер, проявляющийся в форме двигательных стереотипий. Нарушение сознания достигает столь глубокой степени, что у субъекта практически утрачивается способность к адекватному отражению и целостному осмыслению происходящего, по существу, полностью нарушается произвольность и опосредованность поведения, блокируется звено оценки, способность к интеллектуально-волевому самоконтролю и саморегуляции.

В настоящее время имеются следующие общепризнанные подходы к выделению видов агрессии.

Исходя из форм поведения выделяют:

- *физическую* – использование физической силы против другого лица или объекта;
- *вербальную* – выражение негативных чувств через вербальные реакции (ссора, крик) и/или содержание (угроза, проклятья, ругань).

Исходя из открытости проявления выделяют:

- *прямую* – непосредственно направленную против какого-либо объекта или субъекта;
- *косвенную*, выражающуюся в действиях, которые окольным путем направлены на другое лицо (злые сплетни, шутки и т. д.), а также в действиях, характеризующихся ненаправленностью и неупорядоченностью (взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и пр.).

Исходя из цели выделяют враждебную и инструментальную агрессии. Психолог С. Фешбах видит основную разделительную черту между различными видами агрессии в том, какой характер носят эти агрессии: инструментальный или враждебный.

Враждебная агрессия направлена на намеренное причинение боли и ущерба жертве ради отмщения или получения удовольствия. Она неадаптивна по своей природе, деструктивна.

Инструментальная агрессия направлена на достижение цели, причем причинение ущерба не является этой целью, хотя и не обязательно избегается. Будучи необходимым механизмом адаптации, она побуждает человека к конкуренции в окружающем мире, защите своих прав и интересов и служит для развития познания и способности положиться на себя.

Надо отметить, что при дифференцировании враждебной и инструментальной агрессии автор не предлагают четких критериев, используя только различие в целях (для чего осуществляется агрессия): при враждебной агрессии целью служит нанесение ущерба или оскорбления, а при инструментальной агрессии «для лиц, проявляющих инструментальную агрессию, нанесение ущерба другим не является самоцелью. Скорее они используют агрессивные действия в качестве инструмента для осуществления различных желаний».

Исходя из причины выделяют *реактивную* и *проактивную* агрессию. Эти виды агрессии Н. Д. Левитов (1972) называет «оборонной» и «инициативной». Первая агрессия – это ответ на агрессию другого. Вторая агрессия — когда агрессия исходит от зачинщика.

Х. Хекхаузен (2003) пишет о *реактивной* или спровоцированной агрессии и *спонтанной* (ничем не спровоцированной) агрессии, под которой он имеет в виду, по сути, инициативную агрессию, то есть заранее спланированную, преднамеренную (с целью мести или вражды по отношению ко всем учителям после конфликта с одним из них; сюда же он относит садизм – агрессию ради получения удовольствия).

Исходя из направленности на объект выделяется ауто- и гетероагрессия. Агрессивное поведение при фрустрации может быть направлено на разные объекты: на других людей и на самого себя. В первом случае говорят о гетероагрессии, во втором – об аутоагрессии.

Возрастные особенности агрессивного поведения ребенка

В целом возрастная динамика агрессии соответствует возрастным «кризам» в 3–4 года, 6–7 лет и в подростковом возрасте.

Каждый возрастной этап имеет особенности развития ребенка и выдвигает определенные требования и задачи к личности. Кризисные, переходные периоды развития связаны с неудовлетворенностью своим положением, протестным поведением, капризностью и неуравновешенностью. Рост агрессивности связан с появлением новых потребностей у ребенка. У него возникает необходимость менять отношения и условия развития.

Кризисные периоды может смягчить благоприятная атмосфера в семье, где интересуются развитием ребенка, заботятся, предпочитают терпеливое объяснение наказаниям. Выявлено, что жестокие наказания связаны с высоким уровнем агрессивности у детей, а недостаточный присмотр за детьми,

вседозволенность связаны с асоциальной направленностью. Наказание является эффективным, если оно последовательно, адекватно проступку и сопровождается доброжелательным объяснением правил поведения. В качестве наказаний могут быть использованы лишение поощрений, временная изоляция от сверстников, а не демонстрация враждебного отношения.

В семье ребенок учится взаимодействию с обществом, усваивает правила и нормы взаимодействия. Если ребенок чувствует себя незащищенным (например, когда его потребности в безопасности и любви не получают удовлетворения), в его душе рождаются многочисленные страхи. Стремясь справиться со своими страхами, ребенок прибегает к защитно-агрессивному поведению.

В младшем школьном возрасте агрессия чаще проявляется по отношению к более слабым («выбранной жертве») ученикам в форме насмешек, давления, ругательств, драк. Проявление агрессивного поведения школьников друг к другу в ряде случаев становится серьезной проблемой. Резко негативная реакция учителей и родителей на подобное поведение зачастую не только не уменьшает агрессивности детей, но, напротив, усиливает ее, поскольку служит косвенным доказательством силы и независимости последних.

Подростковый возраст связан с целым комплексом изменений: половое созревание, формирования чувства взрослости. Главная личностная черта – личностная нестабильность, эмоциональная сфера подростка характеризуется повышенной возбудимостью, быстрой сменой настроения. Среди личностных особенностей следует отметить формирование самостоятельности, самосознания и самоопределения. Поэтому агрессивное поведение служит способом самозащиты, отстаивания своих прав, но в то же время может формировать отрицательные черты характера.

Можно заключить, что агрессивное поведение подросткового возраста – достаточно обычное явление. Более того, в процессе социализации подростка агрессивное поведение имеет ряд важных функций.

Специфической особенностью агрессивного поведения в подростковом возрасте является его зависимость от группы сверстников на фоне крушения авторитета взрослых. В данном возрасте быть агрессивным часто означает казаться или быть «сильным».

Подростковый возраст – период острого кризиса взросления. Если родители готовы предоставить подростку больше самостоятельности, независимости, формировать с ним равноправные и сотрудничающие отношения, то кризис взросления проходит быстрее и легче. Подросток стоит перед задачей формирования собственных взглядов на жизнь и нуждается в мудром ненавязчивом совете взрослого.

Агрессия детей обусловлена:

1. В младшем школьном возрасте с неблагоприятной атмосферой в семье (негативная роль отца, родительская агрессия), в то время как биологические факторы играют второстепенную роль.

2. В подростковом возрасте у мальчиков с увлечениями, связанными с насилием и жестокостью, общение с ранее судимыми лицами, употребление психоактивных веществ, родительская агрессия. У девочек преобладают биологические факторы риска.

У подростка проявляется ряд негативных переживаний: ощущение одиночества и оторванности от окружающих, утрата целостности мира, несоответствие своего реального «я» идеалам. Наступает время оборвать свою зависимость от родителей, сформировать свои взгляды и начать совершать свои самостоятельные поступки.

Для взрослеющего человека родители должны оставаться только добрыми советчиками, утешителями, надежным тылом. Он должен знать, что ему есть с кем разделить тревоги, обсудить сложные ситуации, спросить совета, но действовать подросток должен сам.

Знание возрастных особенностей агрессивного поведения ребенка поможет родителям правильно составить воспитательную деятельность и с пониманием относиться к эмоциям ребенка в непростые кризисные периоды.

4.3. Психолого-педагогические методы работы с «трудными» школьниками

Дети осложненного поведения доставляют любому коллективу много хлопот и неприятностей. Работа педагога с «трудными» учащимися в учебном коллективе – это, прежде всего, педагогическая реабилитация. Она должна включать: возможность отреагирования психической напряженности; обеспечение условий от вредных привычек; переключение интересов подростка на социально положительную норму с поддержкой уверенности в себе.

Педагогу прежде всего необходимо хорошо знать детей, видеть в каждом из них индивидуальные, своеобразные черты. Чем лучше разбирается воспитатель в индивидуальных особенностях школьников, тем правильнее он может организовать учебно-воспитательный процесс, применяя воспитательные меры в соответствии с индивидуальностью воспитанников. Педагогическая позиция по отношению к «трудному» учащемуся должна быть в разумном сочетании мер, поддерживающих положительные стремления личности и пресекающих развитие отрицательных. Педагог обязан уметь находить положительные начала в характере своего воспитанника, уметь правильно и вовремя поощрить или наказать его.

Одного ученика полезно похвалить, так как это укрепляет его веру в свои силы; по отношению к другому от похвалы лучше воздержаться, чтобы не привести его к самоуспокоению, самоуверенности. Равно и подчеркивание недостатков ученика может сыграть отрицательную роль по отношению к

неуверенному в себе ребенку и положительную, если школьник слишком самоуверен и несамокритичен.

Индивидуальный подход выражается и в применении меры и формы наказания. На одних школьников действует простое осуждение, на других подобные формы осуждения впечатления не производят и воспринимаются как снисходительность или мягкотелость воспитателя. По отношению к таким школьникам следует применять более строгие меры взыскания. Но при этом необходима ясная мотивировка более высокой меры взыскания (чтобы у школьников не возникло мнения о непоследовательности и несправедливости учителя).

Во-первых, «учить и воспитывать таких детей надо в массовой общеобразовательной школе: создавать для них какие-то специальные учебные заведения нет нужды». Это необходимо не только для того, чтобы недостаточно способный ребенок никогда не чувствовал своей «неполноценности», тут важно, чтобы он находился в атмосфере полноценной духовной жизни школы.

Во-вторых, на уроке дети с пониженной способностью к обучению должны получать задания, которые гарантировали бы им успех в работе. Для этого учителю следует выявить наиболее сильную сторону в умственных способностях ученика и, опираясь на нее, предлагать соответствующие задания. Успех в выполнении даже одного дела укрепляет веру ребенка в свои силы. В результате к очередному заданию он приступает уже с «предчувствием успеха». Переживание радости успеха – необходимое условие нормальной, продуктивной учебной деятельности.

В повседневной практике педагогу приходится постоянно корректировать поведение детей, развивать нужные качества личности и черты характера, преодолевать недостатки. В этих случаях педагог использует разумные методы и приемы педагогического воздействия. При этом основным в подходе педагога должен стать поиск общего языка с этим подростком, необходимость его понять.

Существуют следующие группы педагогических приемов.

Созидательные – содействуют улучшению взаимоотношений между воспитателем и воспитанником, установлению душевного контакта:

- 1) проявление доброты, внимания, заботы;
- 2) просьба;
- 3) поощрение (одобрение, похвала, награда, доверие, удовлетворение определенных интересов и потребностей, выражение положительного отношения).

Применяя поощрение, следует руководствоваться такими положениями:

- поощряется только тот положительный поступок, который является нерядовым для данного учащегося или в данных условиях;

- любое поощрение должно вызывать у трудновоспитуемого ребенка положительные эмоции;

- форма и цена поощрения должны компенсировать те трудности, которые преодолел ребенок, совершив данный положительный поступок, они должны быть

значимы для данной личности, поэтому надо учитывать ее индивидуальные особенности;

- награда должна быть каждый раз, когда совершается нерядовой поступок;
- поощряя ребенка, следует указывать конкретный поступок, являющийся причиной награды;

- помните важнейшее положение: что бы ни случилось, не лишайте ребенка заслуженной похвалы и награды;

- ребенок должен знать, что, несмотря ни на что, он хороший. И этого простого и главного утверждения родителей и учителей дети ждут от них каждый день;

- ребенку необходима своя доля свободы от приказаний, распоряжений, уговоров взрослых, особенно однообразных внушений;

- всегда учитывайте состояние ребенка;

- не унижайте ребенка;

- соблюдайте закон неприкосновенности личности. Определяйте только поступки, только конкретные действия. Не «ты плохой», а «ты сделал плохо», не «ты жестокий», а «ты жестоко поступил».

Убеждение и личный пример. Убеждение – это и разъяснение, и доказательство правильности или необходимости определенного поведения либо допустимости какого-то поступка. Личный пример – важный аргумент правоты педагога.

Доверие. Кроме учебного материала, школьники как губка впитывают отношение педагога к тому, что происходит в классе. Важно не замалчивать это, а сделать явным: поделиться своими мыслями и чувствами, когда происходит какое-то событие в классе, например: «Мне не нравится...», «Мне страшно...», «Я уважаю...» и т. д. Школьники могут быть сотрудничающими и более отзывчивыми, если знают о том, что происходит с учителем.

Вовлеченность в интересную деятельность. Важно предоставить ребенку выбор участия во внеклассных занятиях и кружках. Ученик, который не хочет учиться, всегда способен на что-то. Такие дети с радостью соглашаются сыграть роли, сами не предполагая, что они заняты учебой. В таких случаях они больше раскрываются. У них хорошо развивается устная диалогическая речь. Когда разучивают свои слова, улучшается словарный запас.

Пробуждение гуманных чувств. Для пробуждения гуманных чувств необходимо найти в окружающей обстановке такие условия, при которых ученики сами увидели бы людей, нуждающихся в помощи. Но чтобы дети не прошли равнодушно мимо, учитель должен обратить внимание на испытываемые людьми трудности и способствовать совершению хорошего поступка.

Далее представим основные психолого-педагогические методы работы в соответствии с типом «трудных» детей.

Первый тип – конфликтные, грубые, непослушные, обманщики. Один из самых действенных способов – групповые беседы с учащимися (на уроках,

классных часах). Цель: заинтересовать «трудных» учащихся необходимой информацией, чтобы они начали ее осмысливать.

Второй тип – провокаторы, заносчивые, высокомерные. Вести себя с детьми таким образом, чтобы стиль взаимоотношений был полной противоположностью внутрисемейным. То есть если родители невежливо общаются с детьми, очень действенной может быть тактика демонстрации искреннего огорчения и сожаления по поводу поведения рассматриваемых учащихся. Цель: пробудить к себе у ребенка уважение и доверие. Спустя короткое время с ним будет в несколько раз легче общаться. Имеются многочисленные факты, когда ученик нагрубил учительнице, а уходя, посмотрел на ее огорченное выражение лица, всю ночь переживал, а на следующий день извинился. Это переломный момент. Здесь можно пойти в чем-либо навстречу учащемуся (например, помочь с решением задачи и поставить тройку двоечнику). Ребенок будет прислушиваться к такой учительнице и защищать ее, а вера в информацию, навязываемую случайными знакомыми, ослабнет.

Третий тип – жестокие, злые, агрессивные. В классе можно поинтересоваться (в процессе беседы) мнением «трудного» учащегося о том или ином явлении, слове, поступке. Или спросить, что означает какое-либо слово или словосочетание (например, «забить стрелку» и т.п.). Ученики уважают учителей, которые не боятся говорить о том, что есть непонятные для них моменты, и уважают учащихся, ценя их мнение. Такие учителя вызывают уважение и желание поддерживать дисциплину на их уроках. Это первый шаг к процессу изменения осознания учащимся своего «разрушающего» поведения.

Здесь уместно отметить, что следует отличать грубых, агрессивно настроенных школьников от патологически агрессивных, асоциальное поведение которых провоцируется психическими расстройствами. Мы говорим об особенностях общения с психически здоровыми, но «педагогически запущенными» в плане воспитания детьми.

Четвертый тип – дети и подростки с бурными проявлениями эмоций (слезы, истерики, переживающие). Эффективно подчеркивать положительное в таких детях. Не лицемерно, по факту: красивое оформление реферата, приятный голос при пении, грамотно выполненная работа, проявление лидерских качеств. Дети ждут этого и не находят в семье. Цель: повышение самооценки учащихся, пробуждение веры в себя и свои силы, развитие чувства уважения к педагогам, любовь к окружающему миру. Это и есть тот ресурс, который будет поддерживать ребенка и поможет научиться отстаивать свою точку зрения.

Пятый тип – отстающие в учебе (ленивые, вялые, с низкой трудоспособностью). Индивидуальный подход (дополнительные задания, частично домашнее обучение и др.). Не акцентирование внимания класса на их отсталости, не допущение высмеивания таких детей сверстниками. Цель: повышение грамотности учащегося, снижение вероятности появления с его стороны патологических мыслей и навязчивого желания отомстить сверстникам

или учителям за свое унижение.

Предупреждение и преодоление трудности в воспитании – целостный процесс, осуществляемый в рамках системного подхода. Он предполагает педагогическую диагностику, включение школьника в социальные и внутриколлективные отношения, в систему ответственных зависимостей с обществом и коллективом, привлечение «трудного» к социально ценной деятельности с учетом имеющихся у него положительных качеств, сил и способностей, нормализацию и регуляцию отношений воспитателей и воспитуемых, использование всех положительных возможностей школы, семьи, общественности, создание единых педагогических позиций по отношению к «трудным» детям, формирование объективной самооценки, обучение методике самостимуляции положительного поведения.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение понятию «трудные» дети.
2. Как в современном обществе относятся к понятию «трудные» дети? Какими категориями заменяется данное понятие?
3. Перечислите и охарактеризуйте типы «трудных» школьников.
4. Какие психолого-педагогические методы работы необходимо использовать с лживыми детьми?
5. В чем состоит суть созидательных педагогических приемов по работе с «трудными» детьми?

ИТОГОВЫЙ ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ

Срез знаний по теме «Психология младшего школьника. Учебная деятельность»

1. Ведущей деятельностью младшего школьника является:

- а) общение;
- б) учение;
- в) игра;
- г) труд.

2. Обязательно ли оценивать результаты учения отметкой:

- а) да;
- б) нет.

3. В структуру учебной деятельности входят:

- а) учебная задача;
- б) конкретно-практическая задача;
- в) учебные действия;
- г) проблемная ситуация;
- д) отметка;
- е) оценка;
- ж) самоконтроль;
- з) кооперация со сверстниками;
- и) самооценка.

4. Мотивами учения младшего школьника являются:

- а) самоутверждение;
- б) получение похвалы;
- в) желание быть кем-то;
- г) познавательный мотив;
- д) интерес к знаниям вообще;
- е) самообразование;
- ж) самосовершенствование.

5. Индивидуальный подход — это:

- а) приспособление к возможностям школьников;
- б) ожидание изменений;
- в) активное воздействие с учетом возможностей.

Инструкция: в заданиях 6-10 добавьте недостающее слово.

6. Спад интереса к учению происходит из-за пресыщенности ролью ученика и несформированности _____ мотивов.

7. Основные виды трудности адаптации первоклассника связаны с усвоением правил поведения, с особенностями взаимоотношений со _____, с _____, с родителями, с отношением к _____.

8. В обучении первоклассника более существенно использовать психологические возможности _____, нежели _____.

9. Познавательные психические процессы в младшем школьном возрасте по сравнению с дошкольным становятся более_____.

10. Главной причиной отрицательных эмоциональных состояний является противоречие между _____ и возможностью их удовлетворения.

11. Кроме указанных ниже причин трудностей в обучении младших школьников укажите еще какие-либо:

- а) лень;
- б) рассеянность;
- в) неуспешность;
- г) неуправляемость;
- д) _
- е) _
- ж) _
- з) _

12. Основой оценок первоклассниками друг друга являются (расположите в порядке значимости):

- а) оценка родителями;
- б) оценка учителем;
- в) оценка товарищами;
- г) оценка взрослыми.

13. Укажите психологические новообразования в младшем школьном возрасте:

- а) произвольность психических процессов;
- б) ориентация на результат деятельности;
- в) внутренний план действия;
- г) возникновение познавательных потребностей;
- д) рефлексия;
- е) самоконтроль.

14. Формированию положительного отношения к труду младшего школьника особенно способствуют (расположите в порядке значимости):

- а) мотивация;
- б) знание целей деятельности;
- в) коллективность работы;
- г) оценка учителем;
- д) оценка товарищей;
- е) радость труда.

15. Игровая деятельность является средством (установите соответствие):

- а) психического развития и активизации деятельности;
- б) активизации деятельности и психического развития;
- в) познания окружающей действительности;
- г) освоения ролей;
- д) изменения позиции ребенка.

1. В дошкольном возрасте_

2. В младшем школьном возрасте _

16. Выберите основные признаки внимания младшего школьника:

- а) преобладает произвольное;
- б) преобладает произвольное;
- в) развивается произвольное;
- г) развивается произвольное.

17. Основные свойства внимания младшего школьника (подчеркните правильные ответы):

Объем: 2-3 объекта; 3-4 объекта; 5-6 объектов. Распределение: слабое; среднее; хорошее. Переключение: трудное; среднее; легкое. Устойчивость: высокая; средняя; слабая.

18. Основные особенности восприятия младшего школьника (выберите соответствующие признаки):

- а) определяются особенностями предмета;
- б) определяются особенностями целей;
- в) определяются узнаванием предмета;
- г) дифференцированность восприятия плохая;
- д) дифференцированность восприятия хорошая;
- е) ситуативность восприятия предмета;
- ж) эмоциональность большая;
- з) эмоциональность небольшая.

19. Установите соответствие.

Основные компоненты учебной деятельности младшего школьника	Характеристики
1. Учебная задача. 2. Учебное действие. 3. Действия самоконтроля. 4. Действия оценки	а) правильно ли? б) достиг ли результата? в) что освоить? г) что сделать?

20. Установите соответствие

Дети, пришедшие в школу	Показатели
1. Преждевременно. 2. С запозданием	а) игра на 1-м плане; б) игра на 2-м плане; в) продуктивно-значимая деятельность; г) необъективная самооценка готовности к школе; д) желание стать школьником

21. Особенности памяти младшего школьника (выберите соответствующие признаки):

- а) произвольное запоминание совершенно;
- б) произвольное запоминание несовершенно;
- в) важность эмоциональности изучаемого материала;
- г) использование приемов запоминания;
- д) осмысленность запоминания большая;

е) быстрое запоминание материала, вызывающего яркие образы.

22. Установите соответствие.

Эмоциональная жизнь младшего школьника	Показатели
1. Нормальные проявления. 2. Тревожность	а) жизнерадостность; б) веселость; в) шумливость; г) грубость; д) бодрость; е) эмоциональная неустойчивость; ж) непосредственность

23. Отметьте наиболее значимые ответы.

Действенность нравственных чувств в младшем школьном возрасте определяется:

- а) словами;
- б) поступками;
- в) делами;
- г) переживаниями.

24. Оптимально эстетические чувства в младшем школьном возрасте развиваются при (расставьте суждения в порядке их значимости):

- а) восприятию отдельных произведений искусства;
- б) выражении собственных эмоциональных отношений;
- в) собственной изобразительной деятельности.

25. Интеллектуальные чувства в младшем школьном возрасте развиваются как потребность при (отметьте три наиболее значимых ответа):

- а) правильной организации обучения;
- б) правильной организации воспитания;
- в) самостоятельных занятиях;
- г) изучении фактов;
- д) осмысливании причин явлений;
- е) рассматривании художественных произведений.

26. Установите соответствие.

Потребности младшего школьника	Показатели
1. Сформированные до поступления в школу. 2. Развиваются в школе	а) быть лучшим учеником; б) общаться с учителем; в) общаться с товарищами; г) играть; д) двигаться; е) иметь социальную роль; ж) хорошая отметка; з) внешние впечатления; и) одобрение;

	к) выполнять требования учителя
--	---------------------------------

27. Представление младшего школьника о себе, его самооценка формирует и соответствующее отношение к себе (установите правильное соответствие):

	Показатели
1. Адекватное и устойчивое. 2. Неадекватное и неустойчивое	а) затруднение в анализе своих поступков; б) малое число осознаваемых качеств; в) необходимость в руководстве по формированию навыков самоконтроля;
3. Связанное с оценками других	г) отсутствие стремления заглянуть в свой внутренний мир; д) способность анализировать свои поступки; е) неустойчивость представлений о себе; ж) ориентированность на знания о себе больше, чем на оценки взрослых; з) самооценка неадекватная; и) быстрая обучаемость навыкам самоконтроля; к) слабая ориентация на свои возможности

28. Самооценка младшего школьника зависит от его успехов в учебной деятельности (укажите возможные симптомы):

1. При высокой успеваемости. 2. При низкой успеваемости	а) повышение самооценки; б) понижение самооценки; в) уверенность в своих силах; г) неуверенность в своих силах; д) тревожность; е) пренебрежительность по отношению к сверстникам; ж) плохое самочувствие среди сверстников; з) настороженное отношение к взрослым
--	---

29. Формирование и корректирование самооценки младшего школьника происходят (укажите возможные симптомы):

1. В учебной деятельности. 2. В общении со сверстниками	а) при оценивании знаний учителем; б) при оценивании личности; в) при самоконтроле; г) при социальном статусе
--	--

30. Положение ученика в группе младшего школьного возраста может быть (выберите возможные симптомы):

1. Благоприятное. 2. Неблагоприятное	а) с желанием ходит в школу; б) идет в школу с нежеланием; в) проявляет активность в учебной деятельности;
---	--

- | | |
|--|--|
| | г) положительно относится к группе;
д) проявляет недоброжелательность;
е) проявляет активность вне школы;
ж) демонстрирует свою независимость |
|--|--|

Срез знаний по теме «Психология подросткового возраста»

1. Ведущей деятельностью в период подростничества становится:

- а) замкнутое общение;
- б) демонстративное общение;
- в) эмоционально-личностное общение;
- г) многословное общение;
- д) интимно-личностное общение.

2. Главная особенность подростка:

- а) спокойная жизнь;
- б) соблюдение этических правил;
- в) личностная стабильность;
- г) хорошая учеба;
- д) личностная нестабильность.

3. Дети с поздним созреванием оказываются в более выгодном положении; акселерация создает менее благоприятные возможности личностного развития. Это верно?

- а) верно;
- б) неверно;

4. Желание слиться с группой, отвечающее потребности в безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты и называют:

- а) социальной дезадаптацией;
- б) социальной адаптацией;
- в) социальной лабильностью;
- г) социальной мимикрией;
- д) социальной защитой.

5. Когда же образ «Я» достаточно стабилизировался, а оценка значимого человека или поступок самого ребенка ему противоречит, часто включаются механизмы:

- а) психологической мотивации;
- б) психологической компенсации;
- в) психологической коррекции;
- г) психологической защиты;
- д) психологической адаптации.

6. Объективно подросток может включиться во взрослую жизнь, стремится к ней и претендует на равные права со взрослыми. Новая позиция проявляется в разных сферах, чаще всего – во внешнем облике, в манерах. Это верно?

- а) верно;
- б) неверно.

7. Одновременно с внешними, объективными проявлениями взрослости возникает и _____ – отношение подростка к себе как к взрослому, представление, ощущение себя в какой-то мере взрослым человеком:

- a) чувство рефлексии;
- b) чувство значимости;
- c) чувство взрослости;
- d) чувство отчуждения;
- e) чувство принятия.

8. Основные сложности в общении, конфликты возникают из-за родительского контроля за поведением, учебной подростка, его выбором друзей и т.д. Это верно?

- a) неверно;
- b) верно.

9. Особенности увлечений в подростковом возрасте:

- a) сильные;
- b) устойчивые;
- c) слабые;
- d) «запойные»;
- e) часто сменяющие друг друга;
- f) имеют не учебный характер.

10. Отметьте особенности развития интеллекта у подростка:

- a) теоретическое рефлексивное мышление;
- b) активно осваиваются мнемонические приемы;
- c) гипотетико-дедуктивно рассуждать не может;
- d) приобретается взрослая логика мышления;
- e) импульс к творчеству (стихи, рисование, танцы, рукоделие, конструирование);
- f) формально-логические операции;
- g) развиваются такие операции, как классификация, аналогия, обобщение и другие.

11. Подростковая самостоятельность выражается, в основном, в стремлении к эмансипации от взрослых, освобождению от их опеки, контроля и в:

- a) делинкветном поведении;
- b) не учебных занятиях;
- c) разнообразных увлечениях;
- d) негативизме;
- e) девиантном поведении.

12. Познание себя, своих различных качеств приводит к формированию когнитивного (познавательного) компонента «Я-концепции». С ним связаны еще:

- a) выборочный;
- b) мотивационный;
- c) поведенческий;
- d) рефлексивный;
- e) оценочный.

13. Половое созревание зависит от эндокринных изменений в организме. Особенно важную роль в этом процессе играют гипоталамус и паращитовидная железа, которые начинают выделять гормоны, стимулирующие работу большинства других эндокринных желез. Это верно?

- a) неверно;
- b) верно.

14. Развитие взрослости в разных ее проявлениях зависит от того:

- a) все ответы верные;
- b) от системы отношений, в которую включен ребенок признание или непризнание его взрослости родителями, учителями, сверстниками;
- c) нет верных ответов;
- d) удовлетворяет его формальная самостоятельность, внешняя, кажущаяся сторона взрослости, или нужна самостоятельность реальная, отвечающая глубокому чувству;
- e) какой характер приобретает его самостоятельность в отношениях со сверстниками, использовании свободного времени, различных занятиях, домашних делах;
- f) в какой сфере пытается утвердиться подросток.

15. Увеличиваются рост и вес ребенка, причем у мальчиков в среднем пик «скачка роста» приходится на ____ (1) лет, у девочек «скачок роста» обычно начинается и кончается ____ (2)

- a) 13-15;
- b) 10-13;
- c) 10-13;
- d) 13-15;
- e) 11,5-14;
- f) 11,5-14.

16. Эмоциональную нестабильность усиливает:

- a) активный рост;
- b) сексуальное возбуждение;
- c) отчуждение родителей;
- d) внимание родителей;
- e) внимание сверстников.

Срез знаний по теме «Психология старшего школьника. Профессиональное самоопределение»

1. Ведущая деятельность в юношеском возрасте:

- a) эмоционально-личностное общение со сверстниками;
- b) учебно-профессиональная;
- c) нет верного ответа;
- d) интимно-личностное общение со сверстниками;
- e) интимно-личностное общение с семьей.

2. Выберите характеристики, которые соответствуют развитию личности в юношеском возрасте:

- a) хорошее развитие рефлексии;
- b) определяют свои жизненные цели и настойчиво стремятся к их достижению;
- c) достаточно ответственные;
- d) возникает особый интерес к общению со взрослыми;
- e) импульсивны;
- f) произвольны;

g) последовательны в поступках и отношениях.

3. Выберите характеристики, отражающие переходный период между подростничеством и юностью:

- a) появляются неопределенные, амбивалентные оценочные суждения;
- b) эмоционально напряжены;
- c) усложняется отношение к себе, суждения о себе;
- d) тревожны;
- e) нет верных ответов;
- f) во многом подвержены внешним влияниям;
- g) все ответы верные;
- h) боятся любого выбора;
- i) усиливается значимость собственных ценностей.

4. Если к доверительному общению со взрослым старшеклассник прибегает, в основном, в проблемных ситуациях, когда он сам затрудняется принять решение, связанное с его планами на будущее, то общение с друзьями остается интимно-личностным, исповедальным. Это верно?

- a) неверно;
- b) верно.

5. И. В. Дубровина показала, что все старшие подростки к концу IX класса могут выбрать профессию и связанный с нею дальнейший путь обучения. Многие из них эмоционально лабильны и не боятся любого выбора. Некоторые склонны продолжить обучение в школе. Это верно?

- a) неверно;
- b) верно.

6. Особенности развития «юноши» на протяжении этого возрастного периода:

- a) накопление и систематизацией знаний о мире;
- b) самоопределение, профессиональное и личностное;
- c) словесно-логическое мышление;
- d) интерес к собственной личности;
- e) самооценка нестабильна;
- f) рефлексия;
- g) стабилизации личности;
- h) формально-логического мышления.

7. Особенности развития личности «юноши» в 11 классе:

- a) знания об окружающем мире и нормах морали объединяются в его сознании в единую картину
- b) интенсивно развивается саморегуляция
- c) повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций
- d) настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным
- e) общая стабилизация личности в этот период
- f) все варианты верны
- g) в большей степени принимают себя
- h) самоуважение в целом выше

8. Особенности развития самооценки «юноши» в 11 классе:

- a) самооценка высокая и глобальная;
- b) самооценка низкая конфликтная;
- c) самооценка конкретного ученика зависит не только от общей ситуации, но и от индивидуальных ценностных ориентаций;
- d) неуверенность в себе, переживанием разрыва между притязаниями и возможностями, который ими ясно осознается;
- e) «оптимистичная» самооценка.

9. Отношения со взрослыми, хотя и становятся доверительными, сохраняют:

- a) определенную сложность;
- b) напряженность;
- c) эмпатию;
- d) определенную дистанцию;
- e) тревогу.

10. Переходный период между подростковым и юношеским возрастом – это:

- a) 13 (или 12-14) лет;
- b) 15 (или 14-16) лет;
- c) 12 (или 11-13) лет;
- d) 16 (или 15-17) лет;
- e) 14 (или 13-15) лет.

11. При благоприятном стиле отношений в семье после подросткового возраста – этапа эмансипации от взрослых – обычно восстанавливаются эмоциональные контакты с родителями, причем на более высоком, сознательном уровне. Это верно?

- a) неверно;
- b) верно.

12. Самоопределение связано с новым восприятием времени – соотношением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. Это верно?

- a) неверно;
- b) верно.

13. Старшеклассники так же, как и подростки, бывают склонны подражать друг другу и самоутверждаться в глазах сверстников с помощью действительных или мнимых «побед». Это верно?

- a) верно;
- b) неверно.

14. Устремленность в будущее только тогда благотворно влияет на формирование личности, когда есть удовлетворенность настоящим. При благоприятных условиях развития старшеклассник стремится в будущее не потому, что ему плохо в настоящем, а потому, что впереди будет еще лучше. Это верно?

- a) верно;
- b) неверно.

15. Центральным новообразованием ранней юности становится:

- a) урегулирование конфликтов;
- b) интимно-личностное общение;
- c) личностное самоопределение;

- d) выбор профессии;
- e) профессиональное самоопределение.

16. Часто преувеличивают физические аспекты сексуальности мальчиков. Верно ли это?

- a) верно;
- b) неверно.

17. Часто юность считают бурной, объединяя ее в один период с подростковым возрастом. Поиски смысла жизни, своего места в этом мире становятся менее напряженными. Возникают новые потребности интеллектуального и социального порядка, удовлетворение которых станет возможным в настоящем, иногда – внутренние конфликты и трудности в отношениях с окружающими. Это верно?

- a) верно;
- b) неверно.

18. Юношеская дружба (выберите характеристики):

- a) повышаются требования к дружбе;
- b) усложняются ее критерии;
- c) приобщает другого к своему внутреннему миру — к своим чувствам, мыслям, интересам, увлечениям;
- d) эмоциональная напряженность повышается;
- e) занимает исключительное положение в ряду других привязанностей.

19. Юношеские мечты о любви отражают:

- a) потребность в тепле;
- b) потребность в самораскрытии;
- c) потребность в эмоциональном тепле;
- d) потребность в понимании;
- e) потребность в душевной близости.

ПРАКТИКУМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ ШКОЛЬНИКОВ»

Задание 1. Прочитайте произведения Л. Н. Толстого «Отрочество» и Дж. Селинджера «Над пропастью во ржи». Проанализируйте проблемы, отраженные в романах.

Задание 2. Подготовьте выступления перед аудиторией заинтересованных специалистов:

- об особенностях подростков, проживающих в условиях детского дома;
- об особенностях подростков, которые являются членами неформальных объединений и носителями разных субкультур.

Задание 3. Заполнить таблицу «Характеристика познавательных процессов младшего школьника»

	Ощущение и восприятие	Внимание	Память	Мышление и речь	Воображение
Младший школьный возраст					

Задание 4. Заполните таблицу «Основные виды трудностей, испытываемых первоклассниками»

Вид трудности первоклассника	Способы профилактики трудностей	Способы коррекции трудностей

Задание 5. Приведите примеры активного и пассивного поведения, направленного на привлечение внимания, которые вы наблюдали в вашей педпрактике.

Задание 6. Завершите незаконченное предложение: «Когда я был ребенком, одним из способов, которым я добивался внимания к себе в школе (дома), был следующий...»

Задание 7. Проведите методики «Кактус» и «Три дерева» с ребенком младшего школьного возраста и составьте психологическое заключение относительно проявлений агрессивного поведения испытуемого.

Задание 8. Проанализируйте ситуации и ответьте на поставленные вопросы.

Ситуация 1

Мать пишет: «В последнее время моя Лена, ученица 3-го класса, стала приходить из школы в плохом настроении. Вчера ее прорвало, она весь вечер рыдала, а наутро отказалась идти в школу. Сказала, что учительница ненавидит ее, специально унижает ее перед классом. Лена всегда была очень ответственной».

Почему Лена уверена, что учительница ее ненавидит? Каким должно быть поведение матери?

Ситуация 2

Миша (10 лет) – мальчик старательный, но учеба ему не дается. Он знает о добрых

намерениях матери. Рад бы соответствовать ее (и учителя) ожиданиям. Делал даже попытки учиться лучше, но неудачно.

Достаточно ли одного желания хорошо учиться? Обоснуйте свой ответ.

Ситуация 3

Ваня, ученик 1-го класса, придя домой, рассказывает маме, что было интересно. Он с радостью говорит маме, что узнал, понял, чему научился.

О развитии какой мотивации учения Вани можно предположить?

Ситуация 4

Таня, ученица 1-го класса, придя домой, с радостью рассказывала о том, как она выписывала слова. В предыдущий раз рассказывала о том, как копировали написанное учителем на доске, как она точно выполняла все ее указания.

О развитии какой мотивации учения Тани можно предположить?

Ситуация 5

К Ване пришел Миша и позвал его гулять. А Ваня отвечает, что не сделал еще уроки. На что Миша возразил: «Потом доделаешь!». «Но я должен сделать сейчас», – ответил Ваня, иначе меня будет ругать учительница, да и мама мной будет недовольна, запретит смотреть телевизор».

О какой мотивации учения Вани идет речь?

Ситуация 6

Мама говорит, что ее сын к 4-му классу как-то изменился. Стал испытывать какое-то замешательство. Он растерян и не знает, что делать. Сидит и бессмысленно перелистывает страницы учебника. Перекладывает предметы с места на место, не зная с чего начать.

С чем могут быть связаны такие изменения у школьника к 4-му классу?

Ситуация 7

Ученик сидит на уроке и смотрит в окно. Учитель это видит и призывает: «Петя, прекрати смотреть в окно. Слушай внимательно».

Эффективны ли такие призывы учителя?

Ситуация 8

Витя (7 лет), мальчик старательный и аккуратный, придя в школу, слушал учителя внимательно. Он хорошо переписывал упражнения с доски. И все, что нужно скопировать, он выполнял хорошо. А там, где требуются умственные усилия, он испытывал затруднения. Вместо того чтобы понять текст, дословно его заучивал. Вместо решения задачи ждал, когда можно было просто списать ее решение.

С чем может быть связана такая интеллектуальная пассивность?

Ситуация 9

На этапе начального обучения ученик приобретает навыки взаимодействия со сверстниками, заводит друзей. Однако не всем это удается. Так, у Миши (10 лет) нет друзей в классе.

Должен ли учитель обратить внимание на то, что у Миши в 10 лет нет друзей?

Ситуация 10

Мама Мити (6 лет) познакомила сына с соседским мальчиком Петей (8 лет) в надежде

помочь развить общительность сына.

Почему для развития общительности ребенка ему лучше контактировать с ребенком старше его?

Ситуация 11

Вернувшись после летнего отдыха из деревни, Костя и Миша стали строить колодец. Они сложили из брусков сруб и стали прилаживать ворот, на который в настоящем колодце наматывается веревка, когда ведро с водой вытаскивают наверх. Однако круглый брус, который должен был играть роль ворота, никак не лежал на срубке, он поворачивался, соскальзывал, падал. Колодец не получался. Дети вскоре перестали его строить.

Какие особенности воли и других психических процессов проявились у мальчиков? Укажите, для какого периода в развитии ребенка они характерны.

Ситуация 12

После посещения балета «Щелкунчик» брат и сестра в течение целого месяца разыгрывали бой Щелкунчика с Крысиным королем. И каждый раз сестренка бросала во врага Щелкунчика свою туфлю. Этот момент был детям совершенно необходим в воспроизведении спектакля. Почему-то их старший брат, ученик четвертого класса, тоже смотревший балет, не принимал участия в этой игре. Он сердился, закрывал уши и сидел неподвижно, часто глядя в одну точку.

Какие особенности воображения и памяти проявляются у детей в описанных фактах? Для какого возраста характерно такое поведение? Можно ли считать, что балет произвел на младших детей более сильное впечатление, чем на их старшего брата?

Ситуация 13

Если ребенка 4-5 лет упрекнуть в том, что он что-то сделал плохое, например испортил тетрадь для рисования, громко разговаривал на занятиях физкультурой, он часто заявляет: «А Сережа тоже напачкал» или «Валя тоже болтала».

Почему ребенок этого возраста так говорит? Каковы мотивы таких рассуждений? Сохраняются ли эти мотивы у детей 8-9-летнего возраста? В каких формах эти мотивы обнаруживаются к концу младшего школьного возраста?

Ситуация 14

Некоторые дети, рассказывая о виденном или услышанном, часто прибавляют то, чего не было в действительности. Они выдумывают новые подробности, уверяя собеседника в том, что все так действительно и было.

В чем причина таких рассказов детей? Можно ли назвать такие выдумки ложью? Для какого возраста такие факты наиболее характерны?

Ситуация 15

Первокласснику предложили к каждому написанному слову подобрать слово, противоположное по смыслу. Ответы ученика: 1) добро – зло; 2) мороз – жара; 3) крепкий – ватный; 4) смелость – трусиха; 5) слепое – зеленое.

Какие ошибки совершил первоклассник? Какими особенностями детского мышления их можно объяснить?

Задание 9. Определите, какие особенности психического развития детей младшего школьного возраста проявляются в ниже приведенных отрывках из художественных произведений:

Отрывок из произведения А.Н. Толстого «Золотой ключик или Приключения Буратино»
«...– Теперь сядьте, положите руки перед собой. «Не горбитесь», – сказала девочка и взяла

кусочек мела. – Мы займемся арифметикой... У вас в кармане два яблока...

Буратино хитро подмигнул:

– Врете, ни одного...

– Я говорю, – терпеливо повторила девочка, – предположим, что у вас в кармане два яблока. Некто взял у вас одно яблоко. Сколько у вас осталось яблок?

– Два.

– Подумайте хорошенько.

Буратино сморщился – так здорово подумал.

– Два...

– Почему?

– Я же не отдам Некту яблоко, хоть он дерись!

– У вас нет никаких способностей к математике, – с огорчением сказала девочка...».

Отрывок из русской народной сказки «Гуси-лебеди»

«Жили старичок со старушкою; у них была дочка да сынок маленький.

– Дочка, дочка! – говорила мать. – Мы пойдем на работу, принесем тебе булочку, сошьем платьице, купим платочек; будь умна, береги братца, не ходи со двора.

Старшие ушли, а дочка забыла, что ей приказывали; посадила братца на травке под окошком, а сама побежала на улицу, заигралась, загулялась.

Налетели гуси-лебеди, подхватили мальчика, унесли на крылышках.

Пришла девочка, глядь – братца нету! Ахнула, кинулась туда-сюда – нету! Кликала, заливалась слезами, причитывала, что худо будет от отца и матери, – братец не откликнулся!...».

Отрывок из стихотворения А. Барто «Игра в стадо»

«Мы вчера играли в стадо,

И рычать нам было надо.

Мы рычали и мычали,

По-собачьи лаяли,

Не слышали замечаний Анны Николаевны.

А она сказала строго:

– Что за шум такой у вас?

Я детей видала много –

Таких я вижу в первый раз.

Мы сказали ей в ответ:

– Никаких детей тут нет!

Мы не Пети и не Вовы –

Мы собаки и коровы.

И всегда собаки лают,

Ваших слов не понимают.

И всегда мычат коровы,

Отгоня мух.

А она в ответ:

– Да что вы?

Ладно, если вы коровы,

Я тогда – пастух.

Я прошу иметь в виду:

Я коров домой веду».

Отрывок из стихотворения А. Барто «Разговор с дочкой»

– Мне не хватает теплоты, –
Она сказала дочке.
Дочь удивилась:
– Мерзнешь ты
И в летние денечки?
– Ты не поймешь, еще мала, –
Вздыхнула мать устало.
А дочь кричит:
– Я поняла! –
И тащит одеяло.
Отрывок из стихотворения А. Барто «Я выросла»
Мне теперь не до игрушек –
Я учусь по букварю,
Соберу свои игрушки
И Сереже подарю.
Деревянную посуду
Я пока дарить не буду.
Заяц нужен мне самой –
Ничего, что он хромой,
А медведь измазан слишком...
Куклу жалко отдавать:
Он отдаст ее мальчишкам
Или бросит под кровать.
Паровоз отдать Сереже?
Он плохой, без колеса...
И потом, мне нужно тоже
Поиграть хоть полчаса!
Мне теперь не до игрушек –
Я учусь по букварю...
Но я, кажется, Сереже
Ничего не подарю.

Отрывок из рассказа Н. Носова «Фантазеры»

«Мишутка и Стасик сидели в саду на скамеечке и разговаривали. Только они разговаривали не просто, как другие ребята, а рассказывали друг другу разные небылицы, будто пошли на спор, кто кого переверт.

– Сколько тебе лет? – спрашивает Мишутка.

– Девяносто пять. А тебе?

– А мне сто сорок. «Знаешь, – говорит Мишутка, – раньше я был большой-большой, как дядя Боря, а потом сделался маленький».

– А я, – говорит Стасик, – сначала был маленький, а потом вырос большой, а потом снова стал маленький, а теперь опять скоро буду большой.

– А я, когда был большой, всю реку мог переплыть, – говорит Мишутка.

– У! А я море мог переплыть!

– Подумаешь – море! Я океан переплывал!

– А я раньше летать умел!

– А ну, полети!

– Сейчас не могу: разучился...».

Отрывок из рассказа Н. Носова «Живая шляпа»

«Шляпа лежала на комод, котенок Васька сидел на полу возле комода, а Вовка и Вадик сидели за столом и раскрашивали картинки. Вдруг позади них что-то плюхнулось – упало на пол. Они обернулись и увидели на полу возле комода шляпу. Вовка подошел к комоду, нагнулся, хотел поднять шляпу – и вдруг как закричит:

– Ай-ай-ай! – и бегом в сторону.

– Чего ты? – спрашивает Вадик.

– Она жи-жи-живая!

– Кто живая?

– Шля-шля-шля-па.

– Что ты! Разве шляпы бывают живые?

– По-смотри сам!

Вадик подошел поближе и стал смотреть на шляпу. Вдруг шляпа поползла прямо к нему. Он как закричит:

– Ай! – и прыг на диван. Вовка за ним.

Шляпа вылезла на середину комнаты и остановилась. Ребята смотрят на нее и трясутся от страха. Тут шляпа повернулась и поползла к дивану.

– Ай! Ой! – закричали ребята.

Соскочили с дивана – и бегом из комнаты. Прибежали на кухню и дверь за собой закрыли.

– Я у-у-хо-хо-жу! – говорит Вовка.

– Куда?

– Пойду к себе домой.

– Почему?

– Шляпы бо-боюсь! Я первый раз вижу, чтоб шляпа по комнате ходила...».

Задание 10. Проанализируйте предложенные ситуации и выполните задания:

Ситуация 1

Таня (6 лет 4 мес.) учится в первом классе. Ей трудно дается учение, особенно чтение. Дома мама усаживает ее за стол и начинает спрашивать: «Как называется эта буква...?», «Что здесь написано?». Девочка молчит.

– Ну что, ничего не знаешь! На, учи сама! – И мама уходит по своим делам на кухню. Через некоторое время возвращается и проверяет. Улучшений в чтении нет.

– Сегодня гулять не пойдешь, будешь читать!

Дайте психологическое обоснование характеру общения мамы с дочкой. Предложите свой вариант общения с ребенком.

Ситуация 2

Некоторые родители считают, что в первом классе учиться трудно, поэтому следует готовить ребенка к учебе в школе, т.е. учить его читать и считать. Приведем отрывок из письма одной мамы: «Помогите мне, посоветуйте, как заставить моего сына научиться читать и считать? Что я только не делала, ничего у меня не получается. Как будто бы и начал складывать слова, но кажущийся успех оказался кратковременным. Как же мой сын будет учиться в школе?».

Обоснуйте, в чем заключается подготовка детей к обучению в школе. Разработайте рекомендации родителям по подготовке детей к школе.

Ситуация 3

Молодые родители так представили своего сына Ваню учительнице 1-го класса: «Вот наш мальчик. Он очень способный, веселый. Он умеет петь, танцевать, знает много стихов».

Такая рекомендация насторожила опытного педагога. И не случайно. На первых же занятиях Ваня не проявил успехов в учении, хотя и старался. Мальчик загрустил и стал проситься домой. Школу он стал посещать неохотно.

Объясните, почему Ваня не проявил своих способностей в учении? Предложите варианты решения возникшей психолого-педагогической проблемы.

Ситуация 4

Сережа был довольно развитым мальчиком. К моменту поступления в школу он мог читать, знал много стихов. Несмотря на то, что Сережа пошел в школу с большой радостью, с первых дней учебы он стал нарушать школьную дисциплину: вертелся на уроках, не слушал объяснений учителя.

Пока домашнее задание представляло для него какой-то интерес и новизну, он хотя и недостаточно аккуратно, но выполнял его. Но как только Сережа стал обнаруживать трудности в обучении, преодоление которых требовало систематических занятий, волевых усилий, мальчик стал получать плохие отметки.

Подумайте, что послужило причиной неуспехов Сережи в школе? Как бы Вы помогли мальчику, чтобы он хорошо учился?

Ситуация 5

Женя (6 лет) был активным, любознательным мальчиком. В детском саду он быстро усваивал содержание занятий, любил читать, был очень общительным, но в то же время невнимательным и неусидчивым.

В первом классе на уроке он часто отвлекался, не слушал объяснений учителя и ответов товарищей и поэтому часто получал замечания, на что реагировал болезненно.

Ситуация 6

Прочитайте текст.

Когда Миша пошел в школу и появились в его жизни уроки и домашние задания, оказалось, что делать их очень трудно. Миша долго их делал, много ошибался, исправлял, черкал. Мама, просматривая тетради, сказала: «Так, без меня уроки не делать! Одна сплошная грязь!» Мальчик приходил из школы, гулял, а вечером, когда мама возвращалась с работы, они садились за уроки. Все пошло гораздо легче и быстрее. Мама диктовала, что нужно писать, проговаривала задаваемые вопросы, говорила, что и как нужно отвечать, а Миша послушно все повторял. Оценки за домашние работы резко улучшились, а вот в классе Мише становилось все труднее и труднее.

Так прошло время в начальной школе, и, наконец, в конце пятого класса встал серьезный вопрос об успехах Миши. Когда мама пришла в школу на беседу с учителем и психологом, она с горечью сказала:

– Понимаете, он непонятно чем занимается! Я всегда слежу. Вроде сидит, делает уроки, а ничего не сделано. Так, сидит, колушается! И что мне делать?

После длительных бесед с мамой и мальчиком выяснилось, как он «учил уроки» в начальной школе.

Какой психологический феномен здесь описан?

Что послужило причиной неуспеваемости мальчика?

Задание 11. Решите кейсы

Кейс 1

Учительница английского языка А. М., проводя занятия в седьмом классе, заметила, как мальчики пишут упражнение, используя программу-переводчик в мобильном телефоне. Она подошла и сказала: «Без телефона никак?» Ребята подняли головы и ответили:

«А что, нельзя? Все равно если где-нибудь понадобится, так мы с телефоном быстро переведем». Учительница усмехнулась и произнесла: «Пустая голова, даже с телефоном, в жизни не поможет».

Какую педагогическую оценку использовала учительница? Какие она может иметь последствия? Какую оценку можно было использовать?

Кейс 2

В третий класс к учительнице Е. А. пришла девочка Ирина. Первые недели ее учебы показали, что учиться ей трудно, многое не дается, поэтому отметки получала Ирина соответствующие. В один из дней дети писали на уроке по русскому языку рассказ-сочинение.

Ирина очень старалась, написала не пять-шесть предложений (как было задано), а целых тринадцать. Правда, ошибок там было предостаточно. Е. А. видела, как волновалась Ирина, проверила работу, на перемене подозвала девочку и сказала:

– Ты написала очень много и интересно. Только ошибок сделала тоже много. Совсем плохая оценка получается.

Ирина опустила голову, на глаза стали наворачиваться слезы.

– Но я думаю, – продолжила Е. А., – за то, что ты написала намного больше текста, чем было задано и чем другие дети, ты заслуживаешь бонус. Я разрешаю тебе посмотреть в учебнике правила, потом самой проверить работу. И если ты найдешь ошибки и их исправишь, они считаются ошибками не будут. Постарайся?

– Я готова, я буду, я сделаю! – почти прокричала девочка.

– Тогда вот тетрадь. Сиди – думай. Через десять минут я ее заберу.

Какую педагогическую оценку использовала учительница? Какие она может иметь последствия? Какую оценку можно было использовать?

Кейс 3

Любимым словом учителя физики Д. И. было «нормально». Как бы ни отвечал ученик у доски, какую бы отметку ни получил по работе, как бы ни выполнял лабораторные, он всегда коротко и четко говорил: «Нормально, садись (или пиши дальше, думай дальше)».

Какую педагогическую оценку использовал учитель? Какие она может иметь последствия? Какую оценку можно было использовать?

Задание 12. Проработайте тексты и выполните задания.

И. Роджерс, К. Межличностные отношения и фасилитация учения / К. Роджерс, Дж. Фрейберг // Свобода учиться / под ред. А. Б. Орлова. – М., 2002. – С. 222-232.

Задания для работы с текстом

1. Как К. Роджерс описывает свое отношение к преподаванию?

Расскажите о вашем отношении к преподаванию.

Выполните сравнительный анализ, выделив позиции сходства и отличия. Если Вам близки установки основоположника какого-либо другого подхода к учению, то сделайте сравнительный анализ трех позиций.

2. Письменно раскройте понятие «фасилитация учения». В чем ее отличие от преподавания?

3. Какие установки в сфере отношений способствуют эффективности учебного процесса?

4. Каковы ваши установки в сфере отношений?

Составьте список ваших установок в сфере отношений и оцените их продуктивность с точки зрения развития межличностных отношений.

II. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987. – С. 152-160.

Задания для работы с текстом

1. Какие ошибки могут породить профессиональные проблемы учителя в связи с имеющимся у него образом ученика?

2. Что может способствовать формированию адекватного образа ученика в сознании учителя?

3. К каким последствиям может привести ошибочный образ ученика в сознании учителя?

4. В чем суть «эффекта Пигмалиона»?

5. Какие пути предлагает автор для формирования дифференцированного, адекватного образа ученика?

III. Регуш, Л. А. Проблемы выпускника педвуза в период профессиональной адаптации / Л. А. Регуш // Вестн. Герцен. ун-та, – 2008. – № 4. – С. 23-27.

Задания для работы с текстом

1. Выпишите типичные проблемы в деятельности учителя в период профессиональной адаптации по каждой из выделенных автором групп.

2. Составьте перечень отрицательных последствий, к которым может приводить неразрешение этих проблем: для ученика, для самого учителя.

3. Сравните свой перечень последствий с тем, который предлагает автор статьи, и обобщите полученный материал.

4. Дайте обоснованные предложения по предупреждению двух типичных проблем профессиональной деятельности педагога.

Задание 13. Проанализируйте ситуации и ответьте на вопросы.

Ситуация 1

Звонит звонок на урок. Восьмой класс у кабинета истории ожидает учительницу. Кабинет заперт. Учительница подошла к двери, вставила ключ в замок, но он не открылся. Присмотревшись, она заметила, что в замочной скважине бумага. Обведя ребят подозрительным взглядом, учительница спросила: «И кто до этого додумался? Надеетесь таким образом сорвать урок?» Ученики пробовали возразить, но учительница, не слушая, продолжала их обвинять, высказывать угрозы. Она почти кричала от негодования... И в этот момент к кабинету подошел завхоз: «Простите, Елена Ивановна, опоздал к началу урока. Я вам другой класс открою – в этом окрашены парты. Замок я специально бумагой закупорил, чтобы никто не вошел и не испачкался».

Вопросы:

1. Почему возник конфликт?

2. Можно ли было избежать его?

3. Какими личностными качествами должен обладать учитель, чтобы правильно сориентироваться в подобной ситуации?

4. Предложите свой вариант решения ситуации (проиграйте его).

Ситуация 2

Первое сентября. Классное собрание в десятом классе. Учитель обращается к ученикам: «Ребята! Дирекция школы решила заработанные вами летом деньги передать на приобретение технических средств». Ребята некоторое время молчат, а затем шквал реплик: «Не согласны!», «Раздайте деньги!», «Мы сами можем решить!»

Вопросы:

1. Пренебрежение какими принципами педагогического такта стало причиной возникновения конфликта?
2. Какими качествами должен обладать педагог, чтобы продуктивно решить эту ситуацию?
3. Предложите свои варианты выхода из этого положения.

Ситуация 3

Учитель заранее предупредил ребят, что даст им контрольную работу, и объяснил, что результаты ее очень важны – не для того, чтобы поставить ту или иную оценку, а для выяснения, как каждый из учеников понял предыдущий материал. При выполнении работы один ученик заметил, что его сосед по парте списывает из учебника, а учительница не видит этого.

Вопросы:

1. Спрогнозируйте возможные варианты дальнейшего развития ситуации, используя следующие характеристики ее участников:

- Ученик, который списывает:
 - отличник-«зубрила»;
 - отличник, пользующийся авторитетом в классе, не успевший подготовиться к контрольной из-за выполнения общественного поручения;
 - посредственный ученик, которому дома попадает за каждую двойку;
 - известный лентяй;
 - дополните сами.
- Ученик, заметивший это:
 - известен своей принципиальностью;
 - безразличный ко всему, что не касается его;
 - известный ябеда, всегда пользующийся случаем «угодить» учителю;
 - сам не готов к контрольной;
 - дополните сами.
- Учитель:
 - известный своей строгостью, принципиальностью, ребята его побаиваются;
 - пользующийся доверием, понимающий, входящий в положение учеников;
 - дополните сами.

2. Проследите развитие ситуаций, возникающих при каждом варианте сочетаний, и опишите мысли и чувства, возникающие у каждого участника ситуации.

Задание 14. Проанализируйте ситуации и заполните таблицу, дополнив ее собственными примерами.

Конфликтная ситуация	Причины конфликта	Конструктивный способ	Деструктивный способ
-----------------------------	--------------------------	------------------------------	-----------------------------

		разрешения	разрешения
1. Родители считают, что педагог предвзято относится к ребенку и субъективно его оценивает			
2. Администрация предъявляет неправомерные требования к стилю взаимодействия педагога и детей			
3. Ученики не выполняют домашнее задание			
4. Ученики закрылись в кабинете, и педагог не может туда войти			
5. Педагог оказался свидетелем драки учеников			
6. ...			

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Абульханова-Славская, К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, №4. – С. 3-21
- Авдулова, Т. П. Психология подросткового возраста: Учебное пособие. – М.: Academia, 2015. – 288 с.
- Андреева, Е. Н. Самоотношение подростков // Психология современного подростка. – СПб., 2005.
- Андрюшина, Л. О. Психологическая профилактика агрессивного поведения школьников-подростков: Дис. ... канд. психол. наук. – Тверь, 2003. – 202 с.
- Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
- Басс, А. Психология агрессии // Вопросы психологии. – 1967. – № 3. – С. 60-67.
- Басс, А., Дарки А. Концепция агрессии / враждебности. – Екатеринбург, 2013.
- Батаршев, А. В. Психология индивидуальных различий: от темперамента - к характеру и типологии личности. – М., 2000.
- Белошистая, Л., А. Белошистая А. В., Левигас В. В. Развитие логического мышления младших школьников. – М.: Изд-во МПСУ, 2012. – 128 с.
- Берковиц, Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-Евроник, 2001. – 510 с.
- Битянова, М. Р., Азарова Т. В., Земских Т. В. Профессия – школьник. Программа формирования индивидуального стиля познавательной деятельности у младших школьников: учебно-методическое пособие для школьных психологов и педагогов. – М.: Генезис, 2000. – 108 с.
- Блонский, П. П. Педология: Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – М., 1999.
- Бодалев, А. А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
- Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Евроник, 2009. – 672 с.
- Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
- Брагинский, В. Почему дети плохо ведут себя в школе? // Здоровье детей. – 2005. – №23. – С.38-42.
- Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
- Буева, Л. П. Социальная среда и сознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 268 с.
- Введение в психологический анализ учебно-воспитательного процесса. Хрестоматия / Сост. В. А. Гуружапов. – М.: АНО «Психологическая электронная

психологическая библиотека», 2008.

Веджетти, М. С. Значение теоретического мышления для решения проблем современного образования и развития самопознания человека // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 42-50.

Венгер, А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. – М., 2001.

Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М., 1999.

Выготский, Л. С. К вопросу о динамике детского характера. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – С. 153-165.

Выготский, Л. С. Мышление и речь: сборник. – М.: Хранитель, 2008.

Выготский, Л. С. Педагогическая психология. – М., 1996.

Габай, Т. В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: МГУ, 1988. – 256 с.

Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.

Гонина, О. О. Психология младшего школьного возраста: Учеб. пособие. – М.: Флинта, 2016. – 272 с.

Давыдов, В. В. Что такое учебная деятельность? // Начальная школа. – 1999. – №7. – С.12-18.

Давыдов, В. В., Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван: Луйс, 1981. – 218 с.

Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т. Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.

Ермолаева, С. Школа для «трудных» // Народное образование. – 2005. – №2. – С. 26-31.

Ермолаева, М. В., Ерофеева И. Г. Психологическая карта дошкольника (готовность к школе): Графический материал. – 3-е изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 96 с.

Захарова, А. В. Психология обучения старшеклассников. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – 3-е изд., пересмотр. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.

Знаков, В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 467 с.

Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003.

Каган, М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

- Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / Отв. ред. А. А. Бодалев; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
- Комаров, К. Э. «Трудные» дети: инструкция по взаимодействию: Метод. пособие. – М.: Генезис, 2009. – 224 с
- Кон, И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
- Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа: Монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. – 276 с.
- Краевский, В. В. Воспитание или образование? // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3-10.
- Крутецкий, В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
- Ксёнда, О. Г. Практикум по педагогической психологии: учеб.-метод. пособие. – Минск: БГУ, 2018. – 199 с.
- Кудрявцев, И. А., Ратинова Н. А. Криминальная агрессия: Экспертная типология и судебно-психол. оценка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 191 с.
- Кулагина, И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2016.
- Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.
- Леонтьев, А. А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
- Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
- Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
- Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 256 с.
- Люблинская, А. А. Детская психология: Учеб. пособие для студентов педагогических ин-тов. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
- Люблинская, А. А. О воспитательных возможностях учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. – 1977. – № 6.– С. 112-118.
- Люблинская, А. А. Учителю о психологии младшего школьника: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
- Люблинская, А. А. Формирование нравственной позиции начинается с детства // Начальная школа. – 1982. – № 11. – С. 56-59.
- Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
- Мальковская, Т. Н. Социальная активность школьников. – М.: Педагогика, 2002.
- Маркова, А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
- Мищенко, Л. В. Интегративная психология пологендерного развития

- индивидуальности человека: период подросткового и раннего юношеского возраста): В 3 т. Т. 2. – М.: КноРус, 2018. – 496 с.
- Мищенко, Л. В. Интегративная психология пологендерного развития индивидуальности человека: период дошкольного и младшего возраста): В 3 т. Т. 3. – М.: КноРус, 2017. – 155 с.
- Мудрик, А. В. Социальная педагогика. – М., 1999.
- Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: реком. Мин. образования РФ в кач-ве учеб. для студентов. – М.: Академия, 2004.
- Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений : [новое издание] / Под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и образование, 2015. – 1375 с.
- Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. В. А. Лукова, В. А. Лукова. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
- Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.
- Пряжников, Н. С., Румянцева Л. С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: Учебник для студ. учр. высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с.
- Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для бакалавров / Под общ. ред. А. С. Обухова. – М.: Юрайт, 2016.
- Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб: Речь, 2001. – 256 с.
- Психология педагогического взаимодействия / [Я. Л. Коломинский и др.]; под ред. Я. Л. Коломинского. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 239 с.
- Радионова, Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: технология и творчество : Учеб. пособие к спецкурсу / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 84 с.
- Райс, Ф., Долджин К. Психология подросткового возраста. – СПб.: Питер, 2018. – 380 с.
- Реан, А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. – СПб., 2000.
- Сапогова, Е. Е. Психология развития человека: Учеб. пособие. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 452 с.
- Славина, Л. С. Трудные дети: Избранные психологические труды / Под ред. В. Э. Чудновского. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 432 с.
- Сластенин, В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
- Станкин, М. И. Психология общения: курс лекций. – М.; Воронеж, 2000.
- Такман, Б. У. Педагогическая психология: от теории к практике: Пер. с англ.

– М., 2002.

Галызина, Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

Толстых, Н. Н., Прихожан А. М. Психология подросткового возраста: Учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2016.

Фельдштейн, Д. И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 7-16.

Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – 2-е изд., переизд. – М.: Совершенство, 1998. – 432 с.

Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов / Сост. Л. М. Семенюк; Под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд., дополн. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

Хухлаева, О. В. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами. – М.: Генезис, 2008. – 192 с.

Цукерман, Г. А., Поливанова Н. К. Введение в школьную жизнь. – Томск: Пеленг, 1992. – 133 с.

Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

Эльконин, Д. Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.

Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

Marcia, J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. – N.Y.: John Wiley, – 1980.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ



Артюхова Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и консультирования Сибирского федерального университета



Шелкунова Татьяна Васильевна – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры психологии развития личности, Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета

Учебное издание

Татьяна Юрьевна Артюхова
Татьяна Васильевна Шелкунова

ПСИХОЛОГИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Редактор И.А. Вейсиг
Корректурa авторов

Подписано в печать 16.05.2022 г. Формат 60x84^{1/16}.
Усл. печ. л. 6,8. Тираж 500 экз. Заказ 4-28

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный,82а
Тел/факс (391)2062667, e-mail publishing_house

Отпечатано в типографии ОАО «Енисейская Типография»
Енисейск, ул. Петровского, 7,
т. 8 (39195) 2-25-19