**Комитет по образованию**

**Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение педагогический колледж № 1**

**им. Н.А. Некрасова Санкт-Петербурга**

**(ГБПОУ Некрасовский педколледж № 1)**

Рабочая тетрадь

по возрастной психологии

для студентов,

находящихся на индивидуальном маршруте.

Обучающийся\_\_\_\_\_ курса \_\_\_\_\_\_\_ группы

Специальность **44.02.02 Преподавание в начальных классах**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 **(Ф.И.О.)**

Санкт–Петербург

2017

Рабочая тетрадь составлена на основе рабочей программы учебной дисциплины «Возрастная психология» и УМК «Возрастная психология».

Данное пособие предназначено обучающимся, находящимся на индивидуальном маршруте.

Пособие включает теоретические и практические вопросы возрастной психологии. Для каждой темы определено содержание деятельности. Для оценки освоенных видов деятельности разработана технологическая карта на основе балльно-рейтинговой системы.

**Организация-разработчик:** ГБПОУ Некрасовский педколледж №1

**Разработчик:**

Потапова М.А.,преподаватель психологии высшей квалификационной категории ГБПОУ Некрасовского педколледжа №1.

**Использовались практические разработки преподавателей психологии**: Лобашевой Е.В., Ивановой М.А.

Уважаемые студенты!

Вам предлагается рабочая тетрадь по учебной дисциплине «Возрастная психология», которая представляет собой четко прописанную перспективу нашего с Вами взаимодействия в ходе учебного процесса. В процессе совместной работы Вы будете выступать информированным, полноправным, активным участником. Уже, делая первые шаги в освоении дисциплины, Вы сможете оценить уровень своих притязаний (какую отметку вы хотите получить? на сколько качественно Вы хотите и можете себе позволить усвоить материал?) и сможете привести свои ожидания в соответствие с Вашими возможностями и желаниями.

Вы начинаете изучение общепрофессиональной дисциплины «Возрастная психология». Данная дисциплина изучается в течение года и заканчивается экзаменом.

**Содержание дисциплины «Возрастная психология» составлено на основе профессионального стандарта педагога начального общего образования. В соответствии с профстандартом результатом освоения дисциплины должны стать:**

**Необходимые знания** [основных закономерностей возрастного развития](#теорииразвития)**,** стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики.

**Необходимые умения****:**

* разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности,
* [владеть стандартизированными методами психодиагностики](#коллектив) личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся.

**Трудовые действия**:

* применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка;
* выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития;
* освоение и применение психолого-педагогических технологий, необходимых для [адресной работы с различными контингентами учащихся](#контингент);
* освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу.

Организация работы.

Вы познакомитесь с технологической картой по дисциплине, где представлены обязательные задания для выполнения и задания на выбор студента. Каждое задание оценивается определенным количеством баллов, набирая которые Вы получаете аттестацию по предмету. Технологическая карта представлена в хронологической последовательности изучения тем и их сроками, а также перечнем проверочных, контрольных и творческих работ.

По результатам изучения курса в первом семестре студент получает отметку. Во втором допуск к экзамену по возрастной психологии в летнюю сессию.

Каждое выполненное задание можно пересдавать, но не более 1 раза.

**1 семестр.**

**Технологическая карта рейтинговой накопительной системы оценки**

**образовательных результатов по учебной дисциплине «Возрастная психология»**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ работы** | **Виды учебной деятельности** | **Макс.кол-вобаллов** | **Факт.кол-вобаллов** | **Коррекция** | **Срок проведения** |
| **Обязательная часть** | **85** |  |  |  |
| *1 блок - формирующие виды деятельности.* | **20** |  |  |  |
|  | [Анализ теорий развития](#теории). | 6 |  |  |  |
|  | Характеристика возрастных периодов. | 7 |  |  |  |
|  | Разработка проекта психолого-педагогической коррекции неуспеваемости младших школьников. | 7 |  |  |  |
| *2 блок – контрольно-оценочные виды деятельности.* | **40** |  |  |  |
|  | Контрольная работа №1. | 20 |  |  |  |
|  | Контрольная работа №2. | 20 |  |  |  |
| *3 блок – самостоятельная работа студентов.* | **25** |  |  |  |
|  | Характеристика дошкольного возраста. | 5 |  |  |  |
|  | Характеристика младшего школьного возраста. | 5 |  |  |  |
|  | Разработка выступления на родительском собрании об особенностях возраста с использованием активных форм работы. | 15 |  |  |  |
| **Вариативная часть** | **15** |  |  |  |
| [Тест на усвоение материала по темам курса.](#тестнаусовение) | 5 |  |  |  |
| Создание презентации выступления на родительском собрании. | 5 |  |  |  |
| Выполнение практических заданий из учебных пакетов по темам курса. | 5 |  |  |  |
| Сумма баллов за семестр Отметка Подпись преподавателя  |

**Оценка образовательных результатов**

|  |  |
| --- | --- |
| Баллы | Отметка в журнале |
| 0-49 | 2 |
| 50-69 | 3 |
| 70-84 | 4 |
| 85-100 | 5 |

**Тема №1. Различия в подходах к пониманию проблем психического развития индивида в работах зарубежных и отечественных психологов.**

**Концепции развития З.Фрейда, Э.Эриксона, Ж.Пиаже,**

**Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина,**

**Л.Колберга.**

**Задание**. По каждой концепции **(**[**Приложение 1**](#приложени1)**)**:

1. Определить основные понятия.
2. Оформить таблицу возрастной периодизации.
3. Выписать основные идеи.
	* + 1. **Теория психосексуального развития по Фрейду**.

**Основные понятия:**

1. *Фрустрация - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*
2. *Сверхзаботливость - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*
3. *Идентификация - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*
4. *Регрессия - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

**Таблица.Стадии психосексуального развития по Фрейду.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Стадия.** | **Возрастной период.** | **Зона сосредоточения либидо.** | **Задачи и опыт, соответствующие данному уровни развития.** |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

**Основные идеи**: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

* + - 1. **Теория психосоциального развития Эрик Эриксон.**

**Основные понятия:**

*Синтез эго* – \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*Кризис* - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Таблица. Стадии психосоциального развития по Эриксону.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Стадии** | **Возраст** | **Психо-****социальная****стадия** | **Предмет конфликта****развития** | **Социальные условия** | **Психо-****социальный****исход** |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

**Основные идеи**: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

* + - 1. **Теория когнитивного развития Жан Пиаже.**

**Основные понятия:**

1. *Адаптация* - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
2. *Ассимиляция* – \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
3. *Аккомодация* – \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
4. *Схемы* – \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Таблица.Стадии когнитивного развития по Пиаже.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Стадия** | **Возраст** | **Характерное поведение** |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

**Основные идеи**: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. **Теория когнитивного развития Лева Семеновича Выготского.**

**Основные понятия:**

*Когнитивное развитие - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Зона ближайшего развития -* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Таблица.Стадии когнитивного развития по Выготскому.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Уровень**  | **Название**  | **Характеристика**  |
|  |  |  |
|  |  |  |

**Основные идеи**: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. **Концепция периодизации психического развития в онтогенезе**

**Даниила БорисовичаЭльконина.**

**Основные понятия:**

1. *Онтогенез - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*
2. *Ведущая деятельность* – \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Таблица.Периодизации психического развития по Эльконину.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Временной период** | **Возрастной период** | **Ведущий вид деятельности** | **Результат**  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

**Основные идеи**: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. **Теория морального развития ЛоуренсаКолберга.**

**Основные понятия:**

1. *Мораль - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*
2. *Дилемма* – \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Таблица.Этапы морального развития по Колбергу.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Уровни**  | **Стадии**  | **Содержание**  | **Характеристика поведения** |
|  |  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |

**Основные идеи**: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Тема №2. Возрастная периодизация.**

**Возрастная психология (Психология развития)** – это раздел психологии, в котором изучаются вопросы развития психики в онтогенезе, закономерности переходаот одного периода психического развития к другому*на основе смены типов ведущейдеятельности.*

**Цель возрастной психологии** - раскрытие психологического содержания возрастов на протяжении всего онтогенеза человека от рождения до старости.

**Разделами психологии развития являются**: детская психология, психология юности, психология зрелого возраста и геронтология.

**Единицами анализа** возрастной психологии являются возраста, или периоды развития.

**Развитие** – изменения, происходящие со временем в строении тела, психике и поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействии окружающей среды.

Области развития:

*Физическая*– внешние и внутренние изменения тела человека + двигательные навыки.

*Когнитивная* (от лат cognitio – познание) – развитие психических процессов имеющих отношение к мышлению: восприятие, память, речь, воображение и т.д.

*Психосоциальная*– развитие личности (Я-концепция) и межличностных отношений (социальные навыки поведения).

**Законы развития:**

1. Неравномерность психического развития.
2. Гетерохронность развития – разновременность прохождения разными функциями периодов подъема, стабилизации и спада.
3. Стадиальность развития.
4. Структурность развития.

**Возраст** (в психологии) – конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психического развития индивида и его развития как личности, характеризуемая совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с различием индивидуальных особенностей.

**Возраст характеризуется:**

1. задачами освоения форм культуры социальной среды развития,
2. качественно новыми типами деятельности, формированием ведущей деятельности, от которой зависит развитие основных психологических изменений личности,
3. соответствующими психологическим новообразованиям, которые возникают на данной ступени развития и определяют сознание человека, его отношение к себе и к окружающему миру в целом.

**Сензитивный период [**лат. sensus — чувство, ощущение] (встречается также сенситивный) — период развития, в течение которого организм обладает повышенной чувствительностью к воздействиям и оказывается, как физиологически, так и психологически, готов к усвоению новых форм поведения и знаний; период наивысших возможностей для наиболее эффективного развития какой-либо стороны психики.

**Возрастные кризисы** – переходные этапы возрастного развития, обусловленные возникновением основных новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, адекватной новому психологическому облику.

**Задание:** заполнить таблицу возрастной периодизации**.**

**Таблица возрастной периодизации.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Возрастные периоды** | Временной период. | Социальная среда. | Ведущий вид деятельности. | Сензитивный период. | Новообразования. | Сущность возрастного кризиса. |
| Познавательные процессы. | Развитие личности. |
| Новорожден-ность. |  |  |  |  |  |  |  |
| Младенчество |  |  |  |  |  |  |  |
| Раннее детство. |  |  |  |  |  |  |  |
| Дошкольный возраст. |  |  |  |  |  |  |  |
| Младший школьный возраст. |  |  |  |  |  |  |  |

**Тема №3. Дошкольный возраст.**

**(Приложение 2)**

* + - 1. **СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ**

Социальная ситуация – \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Мотив –

Характер –

Мотив –

Характер –

Мотив –

Продукт общения –

Общение со сверстниками:

**2. ВЕДУЩИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Особый вид деятельности – \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Предмет деятельности – \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 Сюжетно-ролевая игра

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Уровни развития сюжетно-ролевой игры:

|  |  |
| --- | --- |
| **Виды деятельности** | **Влияние на развитие ребенка** |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

**3. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ**

Сензитивный период - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Познавательный процесс** | **Изменения** | **Роль воспитателя** |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

**Основные новообразования в познавательной сфере:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_4. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

Важнейшее психологическое новообразование - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |
| --- | --- |
| **Что развивается** | **Как проявляется** |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

**Мотивационная сфера**

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Виды мотивов:

Новые мотивы:

**Эмоциональная сфера:**

**Возникновение воли:**

5. ***Кризис семи лет***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Предпосылки** | => | **Проявления** | **=>** | **Результат** |
|  |  |  |

***6. Готовность к школе***

|  |  |
| --- | --- |
| Психологическая готовность |  |
| **Составляющие**  | **Содержание**  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

**Тема №4. Младший школьный возраст.**

**(Приложение 3)**

**СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ.**

Новые требования:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Появление общественно значимой деятельности.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Новые права:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Положение школьника.

Формирование черт личности.

* + - 1. **ВЕДУЩИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |
| --- | --- |
| **Особенности учебной деятельности.** | **Изменения, происходящие в ребенке.** |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

* + - 1. **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ.**

Сензитивный период \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Основные новообразования\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Познавательный процесс.** | **Характеристика.** | **Роль учителя.** | **Изменения.** |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

**4. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ.**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |
| --- | --- |
| **Что развивается.** | **Как проявляется.** |
|  |  |

**Тема №5. Психолого-педагогическая коррекция школьной неуспеваемости.**

Понятие «неуспеваемость» по-разному трактуется в педагогической и пси­хологической литературе. По мнению JI. А. Регуш, в психологии, говоря о неуспеваемости, имеют в виду ее психологические причины, которыми являются, как правило, свойства самого ученика, его способности, моти­вы, интересы и т. д. Педагогика рассматривает как источник неуспевае­мости формы, методы организации обучения и даже систему образования в целом.

П. П. Борисов предлагает объединить все возможные причины неуспеваемости в четыре крупных блока.

|  |  |
| --- | --- |
| Педагогические причины | * недостатки преподавания отдельных пред­метов
* пробелы в знаниях за предыдущие годы
* неправильный перевод в следующий класс
 |
| Социально-бытовые причины | * неблагополучные условия жизни
* недостойное поведение родителей
* низкая материальная обеспеченность семьи
* отсутствие домашнего режима
* безнадзорность ребенка
 |
| Физиологические причины | * болезни
* общая слабость здоровья
* нарушения двигательных функций цент­ральной нервной системы
* болезни нервной системы
 |
| Психологические причины | * особенности развития внимания, памяти
* медленность понимания
* недостаточный уровень развития речи
* несформированность познавательных ин­тересов
* узость кругозора
 |

**Задание: Разработка проекта психолого-педагогического коррекции неуспеваемости**

 **в младшем школьном возрасте.**

*Выбрать одну из групп причин неуспеваемости и заполнить таблицу.*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Причины неуспеваемости | Диагностика | Способы коррекции |
|  |  |  |

**2 семестр.**

**Технологическая карта рейтинговой накопительной системы оценки**

**образовательных результатов по учебной дисциплине «Возрастная психология»**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ работы** | **Виды учебной деятельности** | **Макс.кол-вобаллов** | **Факт.кол-вобаллов** | **Коррекция** | **Срок проведения** |
| **Обязательная часть** | **85** |  |  |  |
| *1 блок - формирующие виды деятельности.* | **20** |  |  |  |
|  | Разработка проекта психолого-педагогического развития и коррекции УУД в младшем школьном возрасте. | 6 |  |  |  |
|  | Психолого-педагогическое проектирование развития классного коллектива. | 7 |  |  |  |
|  | Разработка проекта профилактики и коррекции поведения и деятельности младшего школьника с учетом психолого-педагогических особенностей различного контингента учащихся. | 7 |  |  |  |
| *2 блок – контрольно-оценочные виды деятельности.* | **40** |  |  |  |
|  | Контрольная работа | 30 |  |  |  |
|  | Контрольная работа (срезовая). | 10 |  |  |  |
| *3 блок – самостоятельная работа студентов.* | **25** |  |  |  |
|  | Психолого-педагогическая диагностика УУД. | 10 |  |  |  |
|  | [Психолого-педагогическая диагностика развития классного коллектива.](#изучениеколлектива) | 10 |  |  |  |
|  | Психолого-педагогический диагностический практикум по акцентуациям характера в подростковом возрасте. | 5 |  |  |  |
| **Вариативная часть** | **15** |  |  |  |
| Тест на усвоение материала по темам курса. | 5 |  |  |  |
| Анализ диагностики психологического благополучия. | 5 |  |  |  |
| Выполнение практических заданий из учебных пакетов по темам курса | 5 |  |  |  |
| Сумма баллов за семестр Отметка Подпись преподавателя  |

**Оценка образовательных результатов**

|  |  |
| --- | --- |
| Баллы | Отметка в журнале |
| 0-49 | 2 |
| 50-69 | 3 |
| 70-84 | 4 |
| 85-100 | 5 |

**Тема №1. Психолого-педагогическая диагностика, развитие и коррекция универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте.**

**Классификация универсальных учебных действий (УУД)**

Данная классификация соответствует одному из основных положений **Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования**  - формированию универсальных учебных действий.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода группой авторов под руководством А.Г. Асмолова: А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов.

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока:

1) *личностный*;

2) *регулятивный*(включающий также действия *саморегуляции*);

3) *познавательный*;

4) *коммуникативный*.

**Классификация УУД**

**Личностныедействия** обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить *три вида* ***личностных*** *действий:*

*-* ***самоопределение*** личностное, профессиональное, жизненное*;*

*-* ***смыслообразование****,* т.е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом: какое значение и какой смысл имеет для меня учение? - и уметь на него отвечать;

*-* ***нравственно-этическая ориентация****,* в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

**Регулятивные действия** обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся:

*-* ***целеполагание*** как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

*-* ***планирование***- определение последовательности промежуточных целей с учетом;
конечного результата; составление плана и последовательности действий;

*-* ***прогнозирование*** *-* предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

*-* ***контроль*** в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с  целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

*-* ***коррекция***- внесение необходимых дополнений и корректив в план действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

*-* ***оценка*** *—* выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что, еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

*-* ***саморегуляция*** как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

**Познавательные универсальные действия**: ***общеучебные, логические***, ***постановка и решение проблемы*.**

**Коммуникативные действия** обеспечивают социальную компетентность. К коммуникативным действиям относятся:

*-* ***умение слушать и вступать в  диалог****;*

- ***учет позиции других людей***, партнеров по общению или деятельности;

- ***планирование учебного сотрудничества*** с учителем и сверстниками -   определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- ***постановка вопросов*** — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;  - ***строить продуктивное взаимодействиеи сотрудничество*** со сверстниками и взрослыми;

- ***разрешение конфликтов*** - выявление, идентификация  проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- ***управление поведением партнера*** - контроль, коррекция, оценка его действий;

- ***умение*** с достаточной полнотой и точностью ***выражать свои мысли*** в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

- ***владение монологической и диалогической формами речи*** в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

**Задание: Представление проекта психолого-педагогического развития и коррекции УУД в младшем школьном возрасте.**

*Выбрать одну из групп УУД и заполнить таблицу.*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Название | Характеристика | Диагностика | Развитие |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

**Тема №2. Психолого-педагогическое проектирование развития классного коллектива.**

**Задание:** провести изучение коллектива класса и написать психолого-педагогическую характеристику.

**Характеристика класса начальной школы**

**Общая информация о классе:**

* дата формирования класса;
* возраст и пол учащихся;
* степень [готовности детей к школе](http://www.rastut-goda.ru/preschool-child/5992-kak-opredelit-gotovnost-k-shkole-sovety-i-rekomendatsii-dlja-roditelej.html);
* информация о семьях детей;
* количество часто болеющих детей, наличие в классе детей-инвалидов.

**Направленность деятельности класса:**

* какой вид деятельности является в классе предпочтительным – общение, познание, труд или другие;
* какова роль класса в жизни школьника (потребность в самореализации, желание выделиться, подражание другим, потребность в общении, получение поощрения);
* существуют ли в классе традиции, нормы и ценности, какова роль класса среди других классов школы;
* ведется ли в классе общественная работа и как к ней относятся школьники;
* как класс проявляет себя во внешкольных мероприятиях.

**Учебная деятельность в школьном коллективе:**

* отношение школьников к учебе;
* уровень успеваемости класса, умение работать самостоятельно;
* [контроль над успеваемостью](http://www.rastut-goda.ru/family-council/5047-kak-kontrolirovat-uspevaemost-rebenka-v-shkole.html) со стороны учителей, родителей и одноклассников;
* взаимопомощь (организация и формы);
* дисциплина класса (формы, причины нарушения дисциплины и методы воздействия на нарушителей со стороны учителей и одноклассников);
* отношение класса к отличникам, лидерам, прогульщикам, двоечникам.

**Межличностные отношения в классе:**

* [насколько дружен класс](http://www.rastut-goda.ru/questions-of-pedagogy/5393-sekrety-druzhnogo-klassa.html) (основа взаимоотношений – местожительство, общие интересы, учеба, взаимопомощь, место за партой);
* отношения между мальчиками и девочками;
* существуют ли в классе группировки по интересам, их характеристика (ценности, нормы поведения, способы самовыражения), отношения между группировками;
* есть ли в классе «отверженные» (количество, причины неприятия);
* как учащиеся строят отношения между собой, с учителями, с родителями;
* существует ли в классе солидарность в решении вопросов жизни коллектива;
* есть ли у школьников потребность во встречах с одноклассниками за стенами школы;
* причины конфликтов между школьниками, способы их разрешений.

**Психологический климат в школьном коллективе:**

* комфортно ли учащимся в классе;
* насколько в классе выражена терпимость к иному мнению, добры ли ребята друг к другу, важны ли для них такие категории как честность, ответственность, чувство такта, уважение к другому человеку, понятие долга и достоинства;
* могут ли ребята объединяться для того, чтобы решать общие задачи, насколько быстро им это удается, доводят ли школьники начатое до конца.

**Выводы и предложения:**

* общая оценка класса;
* плюсы и минусы класса;
* предложения по совершенствованию класса.

**Карта-схема психолого-педагогического изучения коллектива** [**класса**](#трудовыедействия)

**Первая шкала. Направленность деятельности коллектива класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показатели позитивной активности | Оценки (в баллах) | Показатели негативной активности |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. Класс активен, полон творческой энергии. |  |  |  |  |  | 1. Класс инертен, пассивен. |
| 2. Коллектив класса выше всего ставит положительные духовные запросы (искусство, литература, учеба, совершенствование в профессии). |  |  |  |  |  | 2. Коллектив класса выше всего ставит положительные духовные запросы (искусство, литература, учеба, совершенствование в профессии). |
| 3. Все свои поступки и дела класс оценивает с точки зрения их нравственной чистоты и морали. |  |  |  |  |  | 3. Класс ориентируется на свою узкогрупповую мораль, подчас или всегда идущую в разрез с общечеловеческими ценностями и моралью. |
| 4. Класс высоко ценит честность, бескорыстие, дружбу. |  |  |  |  |  | 4. Ради корыстных целей класс готов поступиться честью и дружбой. |
| 5. В своих делах класс ставит перед собой общественно полезные цели. |  |  |  |  |  | 5. Класс отличают общественно вредные, асоциальные дели. |
| 6. Цели, которые ставит перед собой класс, направлены на достижение общешкольных целей. |  |  |  |  |  | 6. Классу безразличны цели деятельности общешкольного коллектива. |
| 7. Класс объединяет одна общая цель деятельности. |  |  |  |  |  | 7. В классе объединились люди, у которых разные, несовпадающие цели. |
| 8. Класс выполняет общественно полезную деятельность ради интересов общешкольного коллектива. |  |  |  |  |  | 8. В общественно полезном труде, учебе и т. д, класс видит лишь способ удовлетворения своих узкогрупповыхинтересов (групповой эгоизм). |
| 9. Достижение общего результата увлекательно для всех или для большинства учащихся класса. |  |  |  |  |  | 9. Каждый в классе увлекается лишь тем, что представляет интерес только для него. |
| 10. В классе более всего уважают коллективистов, делающих все ради других. |  |  |  |  |  | 10. Самые популярные школьники класса – эгоисты, работающие лишь для себя. |
| 11. Учащиеся класса стремятся постоянно общаться друг с другом. |  |  |  |  |  | 11. У школьников класса нет стремления постоянно общаться друг с другом. |
| 12. Класс стремится общаться и сотрудничать с другими классами. |  |  |  |  |  | 12. У класса наблюдается стремление обособиться, изолироваться от других классов |
| 13. В совместной деятельности класс оказывает помощь другим, готов поступиться своими интересами ради интересов других. |  |  |  |  |  | 13. В совместной деятельности класс проявляет враждебность, зависть, нездоровое соперничество. |
| 14. В классе велико желание трудиться коллективно. |  |  |  |  |  | 14. В классе нет стремления к коллективному труду. |
| 15. Класс отличают устойчивые интересы. |  |  |  |  |  | 15. Класс отличает быстрая смена интересов. |
| 16. Класс постоянно реализует свои интересы на деле. |  |  |  |  |  | 16. Класс пассивен. Интересуясь чем-либо, не стремится осуществить это на деле. |
| 17. Актив, ядро класса ведет его на общественно полезные дела. |  |  |  |  |  | 17. Актив нередко ведет класс на антиобщественные дела. |
| 18. Лидеры класса избраны самим классом в соответствии с пожеланиями большинства учащихся. |  |  |  |  |  | 18. Лидеры навязали свое руководство классу, не считаясь с его мнением. |
| 19. В классе существует справедливое отношение ко всем учащимся, стремление поддержать слабых в общей деятельности, чувство защищенности каждого. |  |  |  |  |  | 19. Коллектив класса заметно разделяется на «привилегированных» и «пренебрегаемых». |
| 20. Класс стремится проверить на «командных» должностях многих учащимся, лидеры охотно уступают свое место другим и умеют подчиняться. |  |  |  |  |  | 20. Лидеры в классе протестуют против выдвижения кого-либо на свое место, любыми средствами избавляются от конкурентов». |
| 21. Актив класса избирается по деловым качествам. |  |  |  |  |  | 21. В выборах актива класса школьники руководствуются не оценкой деловых качеств, а лишь своими симпатиями или антипатиями. |

**Вторая шкала. Организованность класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показатели позитивной активности | Оценки (в баллах) | Показатели негативной активности |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. В классе есть реальные и действенные органы самоуправления. |  |  |  |  |  | 1. В классе нет реально действующих органов самоуправления. |
| 2. В классе разумно, доброжелательно решают вопросы взаимопомощи. |  |  |  |  |  | 2. Необходимость взаимопомощи в классе вызывает противодействие и даже конфликты. |
| 3. Класс может самостоятельно выбрать себе организаторов по различным видам деятельности. |  |  |  |  |  | 3. Класс не может самостоятельно, без помощи старших, решить вопрос о выборе организатора или проводит выборы несерьезно, по принципу «кого-нибудь, только не меня». |
| 4. Учащиеся класса взаимодействуют в том направлении, которое приносит успех всему классу в целом. |  |  |  |  |  | 4. Большинство учащихся класса ориентируются на себя и делают то, что им удобно и выгодно. |
| 5. Временные ошибки в согласованности действий быстро исправляются. |  |  |  |  |  | 5. Ошибки приводят к полному непониманию между учащимися класса, рассогласованности их действий, конфликтным ситуациям. |
| 6. Трудные условия, ситуация опасности, неожиданные сильные воздействия еще более сплачивают класс. |  |  |  |  |  | 6. В трудных условиях происходит рассогласование класса вплоть до полного распада коллектива. |
| 7. Неудача в достижении цели приводит к еще большему единству и сплочению класса. |  |  |  |  |  | 7. Неудача в достижении общей цели расслабляет класс вплоть до его полного отказа от реализации данной цели. |
| 8. Класс постоянен и устойчив, поддерживает связь и осуществляет взаимодействие с другими классами. |  |  |  |  |  | 8. Класс стремится изолироваться от других школьных структур, противодействует контактам с ними. |
| 9. Класс тесно связан с другими школьными объединениями, охотно включается в их общую деятельность, активно поддерживает их. |  |  |  |  |  | 9. Класс изолирует себя от других школьных объединений, сопротивляется включению в общую деятельность. |
| 10. Класс доброжелательно, участливо относится к новым членам, старается помочь им освоиться и прижиться в новой среде. |  |  |  |  |  | 10. Класс враждебно относится к новым членам, противодействует вхождению их в новую для них среду. |
| 11. Класс легко, свободно, быстро, с высокой результативностью согласует свои действия. |  |  |  |  |  | 11. Класс не способен к согласованию своих действий. |
| 12. Класс представляет устойчивое единое целое.Имеющиеся в классе группировки (например, по симпатиям) активно взаимодействую друг с другом, поддерживая общеклассное единство. |  |  |  |  |  | 12. Класс не представляет единого целого, распадается на ряд отдельных группировок, которые враждуют друг с другом. |
| 13. Учащиеся активно стремятся сохранить класс как единое целое. Класс настойчиво противодействует попыткам расформирования. |  |  |  |  |  | 13. Учащиеся класса относятся безразлично к его сохранению. Класс легко поддается расформированию или даже способствует ему. |
| 14. Класс способен находить наилучшие варианты взаимозависимости между отдельными учащимися в различных ситуациях и видах деятельности. |  |  |  |  |  | 14. Класс шаблонно, косно подходит к взаимозависимости между его членами, не может перестроить сложившееся взаимодействие при другой ситуации, виде деятельности. |
| 15. Класс имеет хороших, способных организаторов, являющихся его авторитетными и полномочными представителями. |  |  |  |  |  | 15. Класс не имеет хороших, способных организаторов. |

**Третья шкала. Психологическое единство класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показатели позитивной активности | Оценки (в баллах) | Показатели негативной активности |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. Класс имеет четкое, единое суждение о возможностях своих организаторов. |  |  |  |  |  | 1. Класс не имеет единого суждения о возможностях своих организаторов. Мнение класса о его организаторах противоречиво. |
| 2. Все члены класса прислушиваются к мнению своих товарищей. |  |  |  |  |  | 2. Школьники класса не прислушиваются к мнению своих товарищей, мнения противоречивы. |
| 3. Учащиеся хорошо осведомлены обо всем, что касается класса: его задачах, внутригрупповых отношениях, его месте среди других классов школы, результатах деятельности класса и т. д. |  |  |  |  |  | 3. В классе не знают о его задачах, внутригрупповых отношениях, его месте среди других классов школы, результатах деятельности класса и т. д. |
| 4. Школьники класса легко находят общий язык и взаимопонимание при решении классных задач. |  |  |  |  |  | 4. В классе нет должного взаимопонимания при решении общих задач. |
| 5. При обсуждении актуальных вопросов, касающихся класса и поведения отдельных его членов, класс активно добивается единого мнения и находит единодушное решение. |  |  |  |  |  | 5. Класс не способен прийти к единому мнению при обсуждении вопросов, касающихся как класса в целом, так и отдельных его членов. |
| 6. В меняющихся жизненных ситуациях класс быстро оценивает перемены, создает новое общественное мнение. |  |  |  |  |  | 6. Класс не способен оценивать изменившуюся обстановку, слепо следует привычкам и сложившимся суждениям. |
| 7. При оценке наблюдаемых фактов и событий окружающей жизни в классе существует устойчивое единое мнение. |  |  |  |  |  | 7. Для класса характерны противоположные суждения и оценки воспринимаемых фактов и событий окружающей жизни. |
| 8. Класс имеет единое и четкое мнение о своих возможностях, достоинствах и недостатках. |  |  |  |  |  | 8. В классе имеют место явно противоречивые мнения о возможностях, достоинствах и недостатках класса. |
| 9. Класс верно, единодушно оценивает свое место среди других классов школы. |  |  |  |  |  | 9. Класс неверно и противоречиво оценивает свое место среди других классов школы. |
| 10. Критические замечания со стороны членов класса принимаются доброжелательно и способствуют созданию единого классного мнения. |  |  |  |  |  | 10. Критические замечания со стороны одних членов класса принимаются другими – его членами враждебно и способствуют разъединению классного мнения. |
| 11. Критические замечания извне принимаются доброжелательно, самокритично и создают стремление к исправлению недостатков. |  |  |  |  |  | 11. Критические замечания извне принимаются враждебно и вызывают стремление к отпору, настаиванию на недостатках, упрямству. |

**Четвертая шкала. Психологический климат класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показатели позитивной активности | Оценки (в баллах) | Показатели негативной активности |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. В классе преобладает мажорный, приподнятый, бодрый тон. |  |  |  |  |  | 1. В классе преобладает подавленное настроение, пессимистический настрой. |
| 2. В классе наблюдается доброжелательность во взаимоотношениях между школьниками, взаимное притяжение друг к другу, симпатия. |  |  |  |  |  | 2. Между членами класса имеет место конфликтность в отношениях, отталкивание, антипатия. |
| 3. В классе наблюдается стремление к совместным переживаниям событий, жизненных явлений, произведений искусства. |  |  |  |  |  | 3. В классе проявляется тенденция к изоляции его отдельных членов, отсутствует коллективный характер переживаний. |
| 4. Успехи или неудачи класса в целом переживаются всеми членами класса. |  |  |  |  |  | 4. Успехи или неудачи класса оставляют его членов равнодушными. |
| 5. Успехи или неудачи товарищей вызывают переживание, искреннее участие других членов класса. Имеют место одобрение, а критика и упреки делаются с доброжелательных позиций. |  |  |  |  |  | 5. На успехи или неудачи товарищей и школьников проявляются зависть, злорадство, а упреки и критика исходят из желания унизить, оскорбить. |
| 6. В сложных ситуациях происходят эмоциональное единение, общий мобилизационный настрой. |  |  |  |  |  | 6. В сложных ситуациях класс теряется, «раскисает», наблюдаются растерянность, ссоры взаимные обвинения. |
| 7. Отрицательная оценка класса со стороны вышестоящих школьных органов вызывает общее сопереживание, выражающее единение класса и способствующее ему. |  |  |  |  |  | 7. В аналогичных ситуациях у части школьников имеют место переживания, выражающие разобщение класса или способствующие этому. |
| 8. В отношениях между неформальными группировками класса («по симпатиям», «по интересам» и т.д.) существует взаимное расположение и доброжелательность. |  |  |  |  |  | 8. Неформальные группировки конфликтуют между собой, враждебно относятся друг к другу. |
| 9. Различные эмоциональные «взрывы» в сложных жизненных ситуациях (например, общее негодование, возмущение) регулируются классом и не меняют качественно содержание его деятельности и поведения. |  |  |  |  |  | 9. Эмоциональные состояния взрывного характере выходят из-под контроля класса, протекают стихийно и определяют содержание поведения и деятельность класса. |
| 10. Школьникам класса нравится бывать вместе, им хочется чаще находиться в классе, участвовать в совместной деятельности. |  |  |  |  |  | 10. Члены класса не стремятся бывать вместе, проявляется безразличие к общению, выражается отрицательное эмоциональное отношение к совместной деятельности. |

**Тема №3. Психолого-педагогических аспекты адресной работы**

**с различными контингентами** [**учащихся**](#тест)**.**

Согласно профессиональному стандарту педагоганачальногообщего образования, учитель должен уметь осуществлять адресную работу с различными контингентами учащихся:

1. одаренные дети,
2. социально уязвимые дети,
3. дети, попавшие в трудные жизненные ситуации,
4. дети-мигранты,
5. дети-сироты,
6. дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.),
7. дети с ограниченными возможностями здоровья,
8. дети с девиациями поведения,
9. дети с зависимостью.

Глоссарий:

1. Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.
2. Социально-уязвимые группы населения – социально незащищенные слои населения, граждане, семьи, обладающие низким уровнем дохода.
3. Трудная жизненная ситуация - ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина, которую он не может преодолеть самостоятельно.
4. Мигрант – лицо, меняющее место жительства внутри государства или переезжающее на постоянное место жительства в другое государство по причине экономической, политической и национально-правовой нестабильности.
5. Сирота́ — человек, лишившийся единственного или обоих родителей в связи с их смертью.
6. Синдром дефицита внимания и гиперактивности, [аббр.](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%B1%D0%B1%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0) СДВГ — [неврологическо](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F)-[поведенческое](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%B8%D1%85%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC) расстройство развития, начинающееся в детском возрасте
7. Тревожность - черта характера(копирование действий тревожных взрослых, особенности темперамента); Ситуативная тревожность. Она связана с отдельными ситуациями.
8. Агрессивность (враждебность) – поведение человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред.
9. Девиантное поведение (также социальная девиация, отклоняющееся поведение) — это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространённых и устоявшихся [общественных норм](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BD%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0).
10. Зависимость определяет патологическое пристрастие человека к чему-либо.

**Задание**: *Выбрать одну из категорий учащихся и разработать проект профилактики и коррекции поведения и деятельности учащихся.*

План работы:

1. Определение осинового понятия.
2. Психолого-педагогическая характеристика выбранной категории учащихся.
3. Проявления.
4. Психолого-педагогическая диагностика.
5. Рекомендации учителю по взаимодействию с учащимися.

**Тест на усвоение материала**

**по темам «Психология обучаемости» и «Мотивация к учебной деятельности».**

1. **Составь из предложенных слов и словосочетаний определение понятию «обучаемость».**

При необходимости добавьте свои.

* Проблема массового образования.
* Совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека.
* Восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и новых способов их добывания.
* Неспособность осваивать общеобразовательную программу.
* Общая способность эффективно усваивать учебную программу в массовой школе.
* Общая успеваемость в учебной деятельности.
* От них, при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.), зависит продуктивность учебной деятельности.
* Проблема соответствия индивидуальных особенностей учащегося предлагаемым стилю, темпу, требованиям, методам и формам работы.
1. **Соотнесите понятия:**

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Обученность.
 | А. способность к овладению новым, в том числе учебным, материалом. |
| 1. Обучаемость.
 | Б. наличный уровень того, что уже сложилось в опыте ребенка, что явилось результатом всего предшествующего обучения. |

1. **Вставьте пропущенные понятия (обучаемость и обученность):**

Задача обучения - создать условия реализации \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ и перехода ребенка к новому уровню \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

**4. Разделите характеристики на две группы:**

**А. Обучаемость:Б. Обученность:**

* 1. наличный, имеющийся к сегодняшнему дню, запас знаний;
	2. сложившиеся учебные действия, умения и навыки, фрагменты умения учиться.
	3. познавательные возможности человека (особенности памяти, внимания, мышления);
	4. особенности личности - мотивация, характер, эмоциональные проявления;
	5. отношения ученика к учебному материалу, к учебной группе и преподавателю.

**5. Вставьте пропущенные слова (одинаковый и разный):**

"Дети с \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ уровнем умственного развития под руководством педагога способны к обучению в совершенно \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ размерах". (Выготский)

**6. Перечислите структурные компоненты обучаемости.**

**7. Соотнесите:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компонент обучаемости | Проявление  | Рекомендации  |
| 1. Скорость и прочность обучения
 | 1. Я быстро понимаю и использую в повседневной речи различные научные термины. | 1. Начинать ДЗ в классе. |
| 1. Тщательность и добросовестность
 | 2. Я все задания выполняю точно в срок. | 2. Не снижать за это отметку, но поощрять за улучшения. |
| 1. Мотивация к учебной деятельности
 | 3. Я не прогуливаю занятия. | 3. Создавать ситуации гарантированного успеха. |
| 1. Регуляция учебной деятельности
 | 4. Новый материал я изучаю быстро, почти без труда. | 4. Следить за режимом дня. |
| 1. Когнитивная организация
 | 5. Меня удовлетворяет то, как я учусь. | 5. Использовать приемы развития исследовательской культуры. |
| 1. Общая самооценка обучаемости
 | 6. У меня времени хватает на все. | 6. Увеличение числа позитивных оценок в адрес учащегося. |

**8. Соотнесите:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вид мотивации | Проявления  | Особенности педагога |
| 1. мотивация фоновая
 | 1. наличие реального продукта деятельности учащихся в рамках данного курса
 | 1. Педагог, ориентированный на то, чтобы ученики сделали что-то значимое в процессе изучения материала. |
| 1. мотивация продуктивная
 | 1. общая заинтересованность учащихся, позитивное эмоциональное отношение к учебной дисциплине и высокий уровень непроизвольного внимания
 | 2. Личностные особенностей педагога: артистичность, чувства юмора, жизненный опыт, а также – владение речевой культурой и коммуникативными способностями. |

**9. Соотнесите:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития учащегося | Характеристика  | Рекомендации  |
| 1. на уровне влечений и желаний
 | 1. имеет более или менее устойчивую мотивацию к одному из учебных предметов, но сам еще плохо определяет, что для него нужно как для личности
 | 1. привлекает таких учащихся к ассистированию, структурирует их внеучебную деятельность на основе социально значимой деятельности |
| 1. на уровне склонностей
 | 2. мотивация лежит в области практического применения своих знаний и умений | 2. как можно больше разговаривать с ним индивидуально, как можно жестче его контролировать и включать в групповую и парную работу  |
| 3. на уровне интересов и идеалов | 3. принципиально мотивируется только внешним контролем, сложно чем-то заинтересоваться в течение достаточно долгого времени  | 3. необходимо максимально иллюстрировать материал жизненно важными значимыми ситуациями и обсуждать личностно значимые тексты  |

**10. Разделите рекомендации на две группы:**

А. Приемы, формы и методы, которые преподаватель использует, чтобы добиться заинтересованного отношения к определенной теме.

Б. Приемы, формы и методы, используемые для мотивирования в течение длительного периода времени.

1. вовлечение учащихся в групповую деятельность по решению социально значимой учебной проблемы;
2. проведение дискуссии на тему, имеющую спорные моменты;
3. демонстрация жизненно важного опыта;
4. использование тем, так или иначе связанных с личностью учащихся, с задачами их возрастного развития и др.
5. вовлечение учащихся в проектную деятельность;
6. ассистирование преподавателю в социально значимых ситуациях;
7. ведение портфолио учебных и личностных достижений;
8. создание социально значимого продукта и др.

**Тест на усвоение материала**

**по темам «Психология неуспеваемости», «УУД», «Коллектив».**

1. Соотнесите понятия.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | Неуспеваемость | А | отставание в учении, при котором за отведенное время учащийся не овладевает на удовлетворительном уровне знаниями, предусмотренными учебной программой |
| 2 | Отставание | Б | невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости |

1. Соотнесите группы причин неуспеваемости:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | Педагогические причины | А | Узость кругозора, несформированность познавательных интересов  |
| 2 | Социальные причины | Б | Болезни, общаяослабленность здоровья, нарушения нервной системы |
| 3 | Физиологические причины | В | Безнадзорность, отсутствие домашнего режима, неблагополучные условия жизни  |
| 4 | Психологические причины | Г | Недостатки преподавания, пробелы в знаниях за предыдущие годы |

1. Разделите причины неуспеваемости на внешние и внутренние.
2. Социальные.
3. Несовершенство организации учебного процесса на местах
4. Влияние извне
5. Дефекты здоровья школьников
6. Низкое развитие интеллекта
7. Отсутствие мотивации учения
8. Проблема слабого развития волевой сферы у учащихся
9. Соотнесите этап урока, задачу учителя и вид помощи в обучении:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. Контроль подготовленности учащихся
 | А. Специально контролировать усвоение вопросов, обычно вызывающих у учащихся наибольшее затруднение | А. Создание атмосферы особой доброжелательности при опросе  |
| 1. Изложение нового материала
 | Б. Обязательно проверять в ходе урока степень понимания учащимися основных элементов излагаемого материала | Б. Индивидуализации домашних заданий |
| 1. Самостоятельная работа учащихся на уроке
 | В. Обеспечивать в ходе домашней работы повторение пройденного, концентрируясь на существенных элементах программы, вызывающих затруднения | В. Поддержание интереса слабоуспевающих учеников с помощью вопросов, выявляющих степень понимания ими учебного материала |
| 1. Организация самостоятельной работы вне класса
 | Г. Подбирать для самостоятельной работы задания по наиболее существенным, сложным разделам учебного материала | Г. Выбор для групп слабоуспевающих наиболее рациональной системы упражнений, а не механическое увеличение их числа |

1. Определите тип неуспеваемости:
2. С учениками I типа (\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_) необходимо проводить работу по развитию их мыслительной деятельности, опираясь на их положительное отношение к учению.
3. С неуспевающими учениками II типа (\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_) должна проводиться преимущественно воспитательная работа, имеющая целью изменение свойств их личности.
4. Главное направление в работе с неуспевающими школьниками III типа (\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_) — систематическая работа по развитию мыслительной деятельности и познавательной активности, формирование правильного отношения к труду вообще и к учебному труду в частности через включение их в общественно полезную деятельность в коллективе.
5. Соотнесите подходы к диагностике и коррекции школьной неуспеваемости:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| А.Педагогический подход. | А. Подход базируется на представлении, что все ученики должны одинаково успешно усваивать предлагаемую им учебную программу, созданную в строгом соответствии с их возрастными возможностями и уже имеющимся уровнем знаний. | А. С помощью системы психологических заданий осуществляются целенаправленные коррекционно-развивающие воздействия на причины анализируемых трудностей, результатом чего является их устранение. |
| Б.Психологический подход. | Б. Этот подход к диагностике и коррекции школьных трудностей в качестве конкретных причин учебных трудностей рассматривает, в первую очередь, недостатки в когнитивно-личностном развитии учащихся. | Б. Коррекционные действия учителя состоят в повторных (порой многократных) объяснениях учебного материала и выполнении школьником тренировочных упражнений опять-таки на учебном материале. |
| В.Нейропсихологический подход. | В. Школьные трудности рассматриваются как результат дефицитарности развития отдельных мозговых структур. | В. Используется система психологических заданий, цель которых состоит в стимулировании развития дефицитарных мозговых структур. |

1. Определите группы УУД.
2. В сфере \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ универсальных учебных действий будут сформированы внутренняя позиция обучающегося, адекватная мотивация учебной деятельности, ориентация на моральные нормы и их выполнение.
3. В сфере \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ универсальных учебных действий выпускники овладеют всеми типами учебных действий, направленных на организацию своей работы в образовательном учреждении и вне его.
4. В сфере \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ универсальных учебных действий выпускники овладеют широким спектром логических действий и операций.
5. В сфере \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ универсальных учебных действий выпускники приобретут умения организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию.
6. Определите группы УУД:

А. учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой задачи;

Б.планирование своих действий в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, в том числе во внутреннем плане;

В.поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы, энциклопедий, справочников (включая электронные, цифровые), в открытом информационном пространстве, в том числе контролируемом пространстве Интернета;

Г.формулировка собственного мнения и позиции.

1. Восстановите последовательность стадии и соответствие характеристик (по концепции А.Н. Лутошкина):

|  |  |
| --- | --- |
| группа-автономия | А. Внутреннее единство, члены группы идентифицируют себя с ней, развитый самоконтроль. |
| группа-ассоциация | Б. Единство целей, высокая сплоченность, сотрудничество. |
| группа-кооперация | В. Морально-психологическое единство, межгрупповое взаимообщение и взаимодействие. |
| группа-коллектив | Г. Наличие одинаковых целей у всех членов группы. |
| номинальная группа | Д. Эта общность существует формально на одном пространстве и в одно время. |

1. Определите характеристики класса:
2. какой вид деятельности является в классе предпочтительным - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;
3. отношение школьников к учебе - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;
4. [насколько дружен класс](http://www.rastut-goda.ru/questions-of-pedagogy/5393-sekrety-druzhnogo-klassa.html) - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;
5. комфортно ли учащимся в классе - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

[Приложение 1](#умения).

**Концепции развития З.Фрейда, Э.Эриксона, Ж.Пиаже, Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, Л.Колберга.**

**Зигмунд Фрейд.**

Основатель современного психоанализа Фрейд считал, что поведение человека определяется, прежде всего, биологическими, животными влечениями. В поисках разгадки внутренней природы личности человека Фрейд обратился к детству.

По мнению Фрейда, инстинктивные потребности организмов являются принципиально антиобщественными. Однако, поскольку то, в чем нуждается и к чему стремиться человек, находятся, главным образом, во внешнем, социальном мире, он должен адаптироваться к обществу. Психоаналитическая теория исходит из того, что неудачи адаптации в раннем детстве сказываются в течение длительного времени.

Согласно теории Фрейда, именно на этот период приходится основной этап развития личности человека. При рождении ребенок представляет собой чистое *Оно* – примитивную, жаждущую наслаждений составную часть личности. По мере биологического созревания ребенка развивается его *Я*. *Я* опирается на разумный контакт с внешним миром. Это означает, что Я побуждает индивидуума подчиняться требованиям общества и учиться откладывать удовлетворение своих порывов ради достижения более широких социальных целей. И, наконец, где-то между 3 и 6 годами появляется *Сверх-Я*. *Сверх-Я* – это «полицейский», или совесть, постоянно конфликтующая с *Оно*, тогда как *Я* пытается достичь чувства душевного равновесия личности.

Психоаналитическая теория развития основывается на двух предпосылках. Первая, или *генетическая* предпосылка, делает упор на том, что переживания раннего детства играют критическую роль в формировании взрослой личности. Фрейд был убежден в том, что основной фундамент личности индивидуума закладывается в очень раннем возрасте, до пяти лет. Вторая предпосылка состоит в том, что человек рождается с определенным количеством сексуальной энергии (либидо), которая затем проходит в своем развитии через несколько *психосексуальных стадий,* коренящихся в инстинктивных процессах организма.

Фрейду принадлежит гипотеза о четырех последовательных стадиях развития личности: *оральной, анальной, фаллической и генитальной.* В общую схему развития Фрейд включил и *латентный период,* приходящийся в норме на промежуток между 6-7 - м годами жизни ребенка и началом половой зрелости. Но, строго говоря, латентный период - это не стадия. Первые три стадии развития охватывают возраст от рождения до пяти лет и называют *nрегенитальными*стадиями, поскольку зона половых органов еще не приобрела главенствующей роли в становлении личности. Четвертая стадия совпадает с началом пубертата. Наименования стадий основаны на названиях областей тела, стимуляция которых приводит к разрядке энергии либидо. В табл. 1 дается описание стадий психосексуального развития по Фрейду.

Так как Фрейд делал основной акцент на биологических факторах, все стадии тесно связаны с эрогенными зонами, то есть чувствительными участками тела, которые функционируют как локусы выражения побуждений либидо. Эрогенные зоны включают уши, глаза, рот (губы), молочные железы, анус и половые органы.

В термине «психосексуальный» подчеркивается, что главным фактором, определяющим развитие человека, является *сексуальный инстинкт,* прогрессирующий от одной эрогенной зоны к другой в течение жизни человека. Согласно теории Фрейда, на каждой стадии развития определенный участок тела стремится к определенному объекту или действиям, чтобы вызвать приятное напряжение. Психосексуальное развитие - это биологически детерминированная последовательность, развертывающаяся в неизменном порядке и присущая всем людям, независимо от их культурного уровня. Социальный опыт индивидуума, как правило, привносит в каждую стадию определенный долговременный вклад в виде приобретенных установок, черт и ценностей.

Логика теоретических построений Фрейда основывается на двух факторах: *фрустрации* и *сверхзаботливости.* В случае фрустрации психосексуальные потребности ребенка (например, сосание, кусание или жевание) пресекаются родителями или воспитателями и поэтому не находят оптимального удовлетворения. При сверхзаботливости со стороны родителей ребенку предоставляется мало возможностей (или их вовсе нет) самому управлять своими внутренними функциями (например, осуществлять контроль над выделительными функциями). По этой причине у ребенка формируется чувство зависимости и некомпетентности. В любом случае, как полагал Фрейд, в результате происходит чрезмерное скопление либидо, что впоследствии, в зрелые годы может выразиться в виде «остаточного» поведения (черты характера, ценности, установки), связанного с той психосексуальной стадией, на которую пришлись фрустрация или сверхзаботливость.

Если на какой-либо из этих психосексуальных стадий развития дети испытывают слишком сильную фрустрацию или слишком большое удовлетворение, может произойти фиксация на потребностях этой стадии. Кроме того, реакции родителей на любой из этих стадий могут оказать глубокое воздействие на развитие личности ребенка. Например, если на анальной стадии родители слишком строго относятся к ошибкам ребенка, приучая его к горшку, он может впоследствии превратиться в человека с навязчивым стремлением к аккуратности и пунктуальности. Реакции родителей во время фаллической стадии имеют еще более важное значение. На этой стадии дети обычно ощущают сильное, хотя и бессознательное сексуальное влечение к родителю противоположного пола. Поскольку осуществление желаний такого рода явно недопустимо, они выливаются в тревогу. Ребенок научается подавлять свое чувство и ослаблять тревогу, пытаясь стать похожим на родителя одного с ним пола. Этот процесс называется *идентификацией.*

Важным понятием в психоаналитической теории является понятие *регрессии,* то есть возврат на более раннюю стадию психосексуального развития и проявление ребячливого поведения, характерного для этого более раннего периода. Например, взрослый человек в ситуации сильного стресса может регрессировать, и это будет сопровождаться слезами, сосанием пальца, желанием выпить что-нибудь «покрепче». Регрессия - это особый случай того, что Фрейд называл *фиксацией* (задержка или остановка развития на определенной психосексуальной стадии). Последователи Фрейда рассматривают регрессию и фиксацию как взаимодополняющие явления; вероятность наступления регрессии зависит в основном от силы фиксации. Фиксация представляет собой неспособность продвижения от одной психосексуальной стадии к другой; она приводит к чрезмерному выражению потребностей, характерных для той стадии, где произошла фиксация. Например, упорное сосание пальца у десятилетнего мальчика является признаком оральной фиксации. В данном случае энергия либидо проявляется в активности, свойственной более ранней стадии развития. Чем хуже человек справляется с освоением требований и задач, выдвигаемых тем или иным возрастным периодом, тем более он подвержен регрессии в условиях эмоционального или физического стресса в будущем. Таким образом, структура личности каждого индивидуума характеризуется в категориях соответствующей стадии психосексуального развития, которой он достиг или на которой у него произошла фиксация. С каждой из психосексуальных стадий развития связаны различные типы характера.

**Эрик Эриксон.**

Эриксон считал, что личность вырастает из результатов разрешения социального конфликта, возникающего при взаимодействиях в узловых точках развития, например при кормлении в младенческом возрасте или при обучении различным навыкам в среднем детстве.

Эриксон рассматривал развитие личности как динамический процесс, продолжающийся от рождения до смерти. Как и Фрейд, Эриксон считал, что удовлетворение инстинктов является одной из движущих сил жизни, но не меньшее значение он придавал *синтезу эго* – упорядочиванию и интегрированию опыта.

Эриксон расширил теорию психосексуального развития Фрейда, чтобы включить в нее то, что он называл *психосоциальным развитием*. Тем самым акцентировались воздействия культуры и общества на развитие. Ключевым понятием теории Эриксона является *приобретение эго-идентичности,* происходящее в различных культурах по-разному.

Эриксон разделил жизнь человека на восемь отдельных стадий психосоциального развития эго («восемь возрастов человека»). Согласно его утверждению, эти стадии являются результатом эпигенетически развертывающегося «плана личности», который наследуется генетически. Эпигенетическая концепция развития (в переводе с греческого - «после рождения») базируется на представлении о том, что каждая стадия жизненного цикла наступает в определенное для нее время («критический период»), а также о том, что полноценно функционирующая личность формируется только путем прохождения в своем развитии последовательно всех стадий. Кроме того, согласно Эриксону, каждая психосоциальная стадия сопровождается *кризисом* - поворотным моментом в жизни индивидуума, который возникает как следствие достижения определенного уровня психологической зрелости и социальных требований, предъявляемых к индивидууму на этой стадии. Характерные для индивидуума модели поведения обусловлены тем, каким образом, в конце концов, преодолевается кризис. В то же время он отмечает, что кризис означает «не угрозу катастрофы, а поворотный пункт, и тем самым онтогенетический источник как силы, так и недостаточной адаптации».

Каждый психосоциальный кризис, если рассматривать его с точки зрения оценки, содержит и позитивный, и негативный компоненты. Если конфликт разрешен удовлетворительно, то теперь эго вбирает в себя новый позитивный компонент (например, базальное доверие), и это гарантирует здоровое развитие личности в дальнейшем. Напротив, если конфликт остается неразрешенным или получает неудовлетворительное разрешение, развивающемуся эго тем самым наносится вред, и в него встраивается негативный компонент (например, базальное недоверие). Хотя на пути развития личности возникают теоретически предсказуемые и вполне определенные конфликты, из этого не следует, что на предшествующих стадиях успехи и неудачи обязательно одни и те же. Качества, которые эго приобретает на каждой стадии, не снижают его восприимчивости к новым внутренним конфликтам или меняющимся условиям. Задача состоит в том, чтобы человек адекватно разрешал каждый кризис, и тогда у него будет возможность подойти к следующей стадии развития более адаптивной и зрелой личностью.

Согласно теории Эриксона, специфические, связанные с развитием конфликты становятся критическими только в определенных точках жизненного цикла. Однако, несмотря на то, что каждый из конфликтов является критическим только на одной стадии, он присутствует в течение всей жизни. Например, потребность в автономии особенно важна для детей в возрасте от 1 до 3 лет, но в течение всей жизни люди должны постоянно проверять степень своей самостоятельности, которую они могут проявить всякий раз, вступая в новые отношения с другими людьми. Приведенные в таблице стадии развития представлены своими полюсами. На самом деле никто не становиться абсолютно доверчивым или недоверчивым: фактически люди варьируют степень доверия или недоверия на протяжении всей жизни.

По мнению Эриксона, все люди в своем развитии проходят через восемь кризисов, или конфликтов. Психосоциальная адаптация, достигаемая человеком на каждой стадии развития, в более позднем возрасте может изменить свой характер, иногда – коренным образом. Например, дети, которые в младенчестве были лишены любви и тепла, могут стать нормальными взрослыми, если на более поздних стадиях им уделялось дополнительное внимание. Однако характер психосоциальной адаптации к конфликтам играет важную роль в развитии конкретного человека. То, каким образом человек приспосабливается к жизни на каждой стадии развития, влияет на то, как он справляется со следующим конфликтом.

Эриксон рассматривает выделенные стадии как периоды жизни, в течение которых приобретаемый индивидуумом жизненный опыт диктует ему необходимость наиболее важных приспособлений к социальному окружению и изменений собственной личности. Хотя на способ разрешения этих конфликтов индивидуумом влияют установки его родителей, социальная среда также оказывает исключительное большое влияние.

Основные аспекты психосоциальной теории Эриксона:

* Эриксон постулирует 8 возрастных стадии, фокусирующих в себе общие для всех людей условия развития, в которые попадает каждый человек на протяжении своей жизни.
* Каждая стадия характеризуется психосоциальным конфликтом, который должен быть разрешен.
* Психологическое развитие происходит в результате взаимодействия между биологическими потребностями индивида и требованиями общества.
* Эриксон расширил рамки своей теории от рождения вплоть до завершения жизни.
* Ядром, вокруг которого строится личность, является приобретение эго-идентичности.
* Теория Эриксона является психосоциальной.

**Жан Пиаже.**

Исследования Пиаже начались с работы по созданию стандартизированного теста для определения уровня интеллекта у школьников. Анализируя результаты тестирования детей, Пиаже заинтересовался закономерностями, обнаруженными им в неправильных ответах. Он предположил, что различия между детьми и взрослыми не ограничиваются объемом знаний, но включают также различия в способе познания. Мышление детей отличается от мышления взрослых как количественно, так и качественно.

По мнению Пиаже, интеллект не является ни чистой грифельной доской, на которой могут быть записаны знания, ни зеркалом, отражающим воспринимаемый мир. Если получаемые человеком сведения, образы или переживания соответствуют структуре его интеллекта, то они «понимаются» или, на языке Пиаже, ассимилируются. Если же информация не соответствует структуре интеллекта, он отвергает ее. В терминологии Пиаже *ассимиляция* – это интерпретация нового опыта исходя из существующих структур без их изменения. С другой стороны, *аккомодация* – это изменение существующих структур в целях объединения старого и нового опыта.

Для обозначения структур Пиаже использовал термин схема. *Схемы* – это способы обработки информации, меняющиеся по мере того, как человек растет и получает больше знаний. Мы перестраиваем наши схемы для приспособления (аккомодации) к новой информации и одновременно интегрируем (ассимилируем) новые знания в старые схемы. Впервые увидев новый объект, мы пытаемся подогнать его под какую-то уже известную нам категорию. Если этот объект не удается подвести под существующие у нас понятия (ассимилировать), то нам приходится изменять наши понятия или образовывать новое (аккомодация).

По мнению Пиаже, процесс развития интеллекта происходит следующим образом: схемы организуются в операции, различные сочетания которых соответствуют качественно различным стадиям когнитивного роста. Краткая характеристика этих стадий дана в табл. 3.

Пиаже подчеркивал, что важно не ускорить смену стадий, а предоставить каждому ребенку достаточное количество учебных материалов, соответствующих каждой стадии его роста, чтобы ни одна область интеллекта не осталась недоразвитой.

Ключевые моменты когнитивного развития по Пиаже:

* В процессе развития ребенок действует активно, а не просто реагирует на воздействия.
* Основной единицей исследования для Пиаже является **схема**. Первоначально схемы имеют сенсомоторный характер, но позднее становятся когнитивными.
* Пиаже считал, что интеллект является примером **адаптации**, включающей в себя **ассимиляцию** и **аккомодацию**.
* Пиаже постулировал, что когнитивное развитие – это последовательное продвижение через четыре качественно различные стадии.

**Лев Семенович Выготский.**

Согласно теории Пиаже, ребенок является «активным ученым», который взаимодействует с физической внешней средой и развивает более сложные стратегии мышления. Создается впечатление, что этот активный, творческий ребенок работает над решением проблем в одиночку. Однако, дети переживают реальные события в обществе взрослых и старших, более опытных сверстников, объясняющих или наделяющих особым смыслом эти события. Таким образом, когнитивное развитие детей является своего рода «ученичеством», в ходе которого более знающие товарищи направляют их понимание мира и приобретение навыков. Фактически, эти более развитые товарищи – родители, учителя и другие – и вызывают нарушение равновесия в мышлении ребенка, что заставляет его перенимать более сложные схемы мышления.

Выготского интересовал вопрос о том, как ребенок становится тем, кем он становится. Для рассмотрения этой проблемы Выготский определил **два уровня когнитивного развития**. Первый уровень – это уровень актуального развития ребенка, определяемый его способностью самостоятельно решать задачи. Второй уровень – это уровень его потенциального развития, определяемый характером задач, которые ребенок мог бы решить под руководством взрослых или в сотрудничестве с более способным сверстником. Расстояние между этими двумя уровнями Выготский называл **зоной ближайшего развития**.

Для Выготского когнитивное развитие вплетено в социальный и культурный контексты жизни. Лучшие достижения ребенка говорят о том, что его знания появляются в результате сотрудничества с более компетентными сверстниками или со взрослыми. Воспитатели и товарищи организуют участие ребенка в этой деятельности, обеспечивая ему поддержку и ставя перед ним задачи.

**Даниил Борисович Эльконин.**

На основе идей Выготского Даниил Борисович Эльконинсоздал концепцию периодизации психического развития в онтогенезе, основанием которой служит понятие «ведущая деятельность».

**Ведущая деятельность** – деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на данной ступени развития его личности. Внутри ведущей деятельности происходит подготовка, возникновение и дифференциация других видов деятельности.

Значение ведущей деятельности для психического развития зависит, прежде всего, от ее содержания.

Выделены следующие **виды ведущей деятельности**:

1. непосредственное общение младенца со взрослыми;
2. предметно-манипулятивная деятельность, характерная для раннего детства; в процессе ее выполнения ребенок усваивает исторически сложившиеся способы действий с определенными предметами;
3. сюжетно-ролевая игра, характерная для дошкольного возраста;
4. учебная деятельность школьников;
5. профессионально-учебная деятельность, характерная для периода юности; в ходе ее происходит подготовка к будущей профессии.

Ведущая деятельность не возникает сразу в развитой форме, а проходит определенный путь становления. Ее формирование происходит под руководством взрослых в процессе обучения и воспитания.

Возникновение в каждом периоде психического развития новой ведущей деятельности не означает отмены той, которая была ведущей на предшествующем этапе. Тот или иной период психического развития характеризуется своеобразной системой различных видов деятельности, но в этой сложной системе ведущая деятельность занимает особое место, определяя возникновение основных изменений в психическом развитии на каждом отдельном этапе.

**Лоуренс Колберг.**

В процессе развития дети каким-то образом выучиваются отличать добро и зло,хорошие поступки от дурных, великодушие и эгоизм, сердечность и жестокость. Существует несколько теорий относительно того, как дети усваивают моральные нормы. И надо сказать, что единения авторов по этому вопросу не наблюдается. Приверженцы теории научения считают, что дети усваивают мораль благодаря регулирующему воздействию со стороны взрослых, поощряющих или наказывающих детей за различные виды поведения соответствующие или не соответствующие требованиям морали. Кроме того, важную роль играет подражание детей моделям поведения взрослых. Другие психологи считают, что мораль развивается как защита против тревоги, связанной с опасением потерять любовь и одобрение родителей. Существуют и другие теории.

Одной из самых известных **теорий морального развития** является теория Лоуренса Колберга, которую он разработал в 80-е годы. Колберг предлагал своим испытуемым, в состав которых входили дети, подростки и взрослые, короткие рассказы нравственного характера. После прочтения рассказов испытуемые должны были ответить на некоторые вопросы. В каждом рассказе главный герой должен был решить нравственную проблему - дилемму. Испытуемого спрашивали, как бы он в этой ситуации разрешил эту дилемму. Колберга интересовали не сами решения как таковые, а обоснования решений.

Испытуемых спрашивали, например: «Что хуже - позволить человеку умереть или украсть ради его спасения? Почему?».

Конечно, люди по-разному отвечали на вопросы. Проанализировав их ответы, Колберг пришел к выводу, что в развитии моральных суждений можно выделить определенные стадии. Он выделил **3 основных уровня морального развития и 6 стадий** - по две стадии на каждом уровне.

Уровень 1. Основанный на наказании и поощрении.

1-я стадия - Стремление избежать наказаний и быть послушным. Ребенок считает, что нужно подчиняться правилам, чтобы избежать наказания.

2-я стадия - Стремление к получению личной выгоды. Характер рассуждений таков: нужно подчиняться правилам ради получения вознаграждения или личной выгоды.

Уровень 2. Основанный на социальном согласии.

3-я стадия - Ориентация на поддержание хороших отношений и одобрение со стороны других людей (быть «пай-мальчиком»). Человек считает, что нужно подчиняться правилам, чтобы избежать неодобрения или неприязни со стороны окружающих людей.

4-я стадия - Мораль, поддерживающая власть и закон. Рассуждения: нужно подчиняться правилам, чтобы избежать осуждения со стороны законных властей и последующего чувства вины.

Уровень 3. Основанный на моральных принципах.

5-я стадия - Мораль общественного договора, индивидуальных прав и демократически принятого закона. Человек считает, что нужно соблюдать законы данной страны ради всеобщего благосостояния.

6-я стадия - Мораль, ориентированная на законы свободной совести каждого человека. Люди считают, что нужно следовать универсальным этическим принципам.

Но Колберг не учитывал культурные различия, определяющие специфику господствующей морали в различных обществах. Кроме того, шкала Колберга измеряет моральные установки, а не конкретное поведение, хотя никто не будет отрицать, что существует огромная разница между тем, как человек предполагает поступать и как он на самом деле поступает в ситуации морального выбора.

Приложение 2.

**Дошкольный возраст (3-6-7 лет)**

**(по книге М.В. Ермолаевой Психология развития.)**

*Социальная ситуация развития.*

В самом начале дошкольного возраста социальная ситуация совместной деятельности ребенка со взрослым распадается. Отделение от взрослого создает новую социальную ситуацию, в которой ребенок стремится к самостоятельности. Так как ребенок уже открыл, что существуют взрослые, то перед ним возникает сложный мир взрослых людей. Эта тенденция сохраняется, но должна быть другая совместная жизнь - жизнь ребенка в жизни взрослых. Но ребенок не может еще принять участие в той жизни, которую ведут взрослые, и тенденция превращается в идеальную форму совместной со взрослыми жизни. Таким образом, ребенок впервые выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношения, существующих в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л.С. Выroтский, это та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте этой идеальной формой становится мир взрослых людей. Мир взрослых людей, мир их отношений так интересует ребенка, что в своем изучении этого мира он не может ограничиться только его созерцанием. Он хочет активно действовать в этом мире, но напрямую это невозможно, и ребенок находит способ действовать, но не в прямой, а в опосредованной связи с этим миром, через особый вид деятельности - сюжетно-ролевую игру, которая позволяет смоделировать отношения взрослых. Предмет этой деятельности - взрослый человек как носитель общественных функций и отношений, потому социальная ситуация, характерная для дошкольного возраста, называется «ребенок - общественный взрослый».

Как указывала М.И. Лисина, впервой половине дошкольного возраста у ребенка развивается внеситуативно-познавательная форма общения со взрослыми. Мотив общения - познавательный. Дети задают бесчисленное количество вопросов, но, поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются проблемы, далекие от обстановки взаимодействия детей и старших, общение приобретает - впервые после рождения ребенка - выраженный *внеситуативный*характер.

К концу дошкольного возраста у детей появляется высшая форма общения со взрослым - внеситуативно-личностная. Она побуждается личностным мотивом. Взрослый выступает перед детьми в наибольшей полноте своих дарований, характерных черт и жизненного опыта. Он теперь для дошкольника не просто индивидуальность или абстрактная личность, но конкретное историческое и социальное лицо, член общества, гражданин своей страны и своего времени.

Общение со сверстниками возникает и развивается в тесной связи с общением ребенка и взрослого и испытывает мощное влияние этой второй сферы. Но в этом общении самопознание и самооценка достигается иначе, чем в общении со взрослым. М.И. Лисина подробно описывает как это происходит:

1) ребенок разворачивает активность, направленную на ознакомление со своим партнером;

2) он обнаруживает эмоциональное отношение к воздействиям, которые оказывает на него партнер;

3) ребенок стремится проявить перед партнером свои способности и умения - «показать себя» и тем позволить партнеру ознакомиться с собой;

4) он проявляет чувствительность к тому, как относится к нему партнер, аффективно реагируя на отношение последнего.

Основной *продукт* общения со сверстником состоит в аффективно-когнитивном *образе* себя и другого ребенка, формирующемся в результате этой деятельности.

*Ведущая деятельность.*

Ведущая деятельность в дошкольном возрасте - это **сюжетно-ролевая игра**.

Как указывал Д.Б. Эльконин, структура развернутой формы сюжетно-ролевой игры включает следующие **компоненты**:

1. Роль взрослого человека, которую ребенок берет на себя.

2. Мнимая ситуация, создаваемая для воплощения ребенком своей роли в жизнь; содержание этой ситуации составляет замещение предметов (игрушки).

3. Игровые действия; так как ребенок имеет дело не с теми предметами, которые использует взрослый, то с ними нельзя работать так, как работает взрослый.

Д.Б. Эльконин выделяет **четыре уровня развития сюжетно-ролевой игр**ы, отражающих динамику ее развития на протяжении дошкольного детства:

1-й уровень: центральным содержанием игры являются преимущественно предметные действия. Роли фактически есть, но они не определяют действия, а сами проистекают из характера производимых ребенком действий. Как правило, роли не называются детьми, а обозначаются после завершения игрового действия. Действия однообразны и повторяемы, их логика легко нарушается.

2-й уровень: центральным содержанием игры по-прежнему остаются предметные действия. При этом на передний план выдвигается соответствие игрового действия реальному. Роли называются детьми. Логика действий определяется их последовательностью в реальной жизни. Расширяется число и виды игровых действий.

3-й уровень: основным содержанием игры является выполнение роли и связанных с нею действий. Появляются игровые действия, передающие характер моделируемых социальных отношений. Роли ясные и четкие, называются детьми до начала игры. Роль определяет логику и характер действий. Действия становятся разнообразными. Появляется специфическая ролевая речь.

4-й уровень: основным содержанием игры является выполнение действий, отражающее отношение к другим людям. Роли ясные и четкие. На протяжении всей игры ребенок ясно проводит одну линию поведения.

Поскольку смысл человеческих действий рождается из отношения к другому человеку, то непременным условием игры, сообщающим ей смысл, является товарищ по игре.

Д. Б. Эльконин выделял четыре линии **влияния игры** на психическое развитие ребенка:

1) развитие мотивационно-потребностной сферы;

2) преодоление познавательного «эгоцентризма» ребенка;

3) развитие идеального плана;

4) развитие произвольности действий.

Сюжетно-ролевая игра не является единственной формой деятельности, влияющей на развитие личности дошкольника. Большое значение в этом плане играют так называемые **продуктивные виды деятельности** (рисование, лепка и т. д.)

В дошкольном возрасте, как известно, есть еще и **учение**. При этом очень важно следующее: чтобы ребенок учился по программе, составленной взрослым, необходимо, чтобы он ее принял.

Особое место в развитии ребенка занимает **восприятие, переживание и сочинение сказки**. Сказка помогает выйти за рамки семейного мира, уяснить моральный смысл поступков в мире взрослых людей, сопереживая и «содействуя» героям сказки, утвердиться в уверенности в себе.

**Формы элементарного труда** интересны и важны потому, что между ребенком и взрослым устанавливаются своеобразные отношения: это отношения реальной взаимопомощи, координации действий, распределения обязанностей. Все эти отношения, возникая в дошкольном возрасте, в дальнейшем продолжают развиваться.

*Развитие личности дошкольника.*

А.Н. Леонтьев отмечал, что важнейшим психологическим новообразованием, возникающим к концу возраста, является **соподчинение мотивов**. Дошкольники в ряде случаев уже могут преодолевать другие свои желания и действовать по нравственному мотиву «надо».

В дошкольном возрасте в личности ребенка получают развитие **активность и направленность**. Формирование **произвольных действий и поступков** - процесс возникновения нового **типа поведения**, который может быть назван **личностным**, то есть опосредствуемым ориентировочными образцами, содержанием которых являются отношения взрослых к предметам и друг к другу.

Д.Б. Эльконин указывал, что в дошкольном возрасте формируются **первичные этическиеинстанции и моральные чувства**.

По мнению Д.Б. Эльконина, **чувство долга** зарождается в самом начале возраста под влиянием оценки взрослого совершенного поступка.

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, а это означает новую ступень развития сознания ребенка, ступень **формирования его самосознания**, предмет которого - место его самого в системе отношений с другими людьми и собственные возможности.

Таким образом, важнейшим личностным новообразованием возраста Д.Б. Эльконин считал формирование самосознания, которое у дошкольника наиболее ярко проявляется **в самооценке иосмыслении своих переживаний**. Самооценка формируется к концу дошкольного возраста, и ее содержанием является состояние умений, связанных с выполнением практической деятельности, и моральные качества, выражающиеся в подчинении или неподчинении правилам поведения, выделенным в данном коллективе.

Важнейшим фактором развития мотивационной сферы личности, наряду с формированием соподчинения мотивов, является **появление новых побуждений поведения**. На протяжении всего дошкольного детства поведение детей побуждается мотивами, связанными с интересом к миру взрослых людей, с их стремлением действовать как взрослые; игровыми мотивами, мотивами установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, а также мотивами самолюбия и самоутверждения. Однако, к концу дошкольного возраста в поведении ребенка более значимую роль начинают играть новые мотивы: *познавательные мотивы*, *соревновательные мотивы, нравственные и особенно общественные мотивы*.

Важнейшую роль в развитии личности дошкольника играет **формирование эмоциональнойсферы**. Под влиянием воспитания чувства ребенка приобретают большую глубину и устойчивость, развивается «разумность» чувств (ребенок начинает понимать их смысл), развивается эмоциональный контроль, адекватное эмоциональное реагирование. Ребенок начинает понимать «язык» чувств, уместно и адекватно воплощать его. И, наконец, у ребенка при правильном воспитании развиваются начала высших чувств: *социальных* (эмпатии, сочувствия, сопереживания), *нравственных и эстетических чувств* (чувство прекрасного, комического).

Особую роль в развитии личности играет **возникновение воли** как способности к управлению поведением. В.С. Мухина связывает возникновение воли с:

1) развитием целенаправленности действий (умением удерживать цель в центре внимания);

2) установлением отношения между целью действий и их мотивом;

3) возрастанием регулирующей роли речи в выполнении действий.

*Выполнение волевых действий в детстве зависит от речевого планирования и регуляции.* Именно в словесной форме ребенок формулирует для себя, что он намерен делать, обсуждает сам с собой возможные решения при борьбе мотивов, напоминает себе о том, для чего он выполняет действие, и приказывает себе добиваться достижения цели.

*Познавательное развитие.*

**Развитие речи**. Развитие речи идет в нескольких направлениях: осуществляется ее практическое совершенствование в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

Параллельно происходит развитие словаря и грамматического строя речи. В период дошкольного детства усваивается морфологическая система родного языка.

Вместе с этим при целенаправленном воспитании дошкольника происходит развитие фонематического слуха и осознание словесного состава речи.

Развиваются функции речи. Коммуникативная речь проходит путь развития от ситуативной речи (понятной только находящимся в ситуации, полной междометий, словесных шаблонов, лишенной подразумеваемого подлежащего) к контекстной речи (достаточно полно описывающей ситуацию, факт, содержание книги). Но овладение контекстной речью возможно лишь с помощью взрослого под влиянием систематического обучения. Особым типом речи является объяснительная речь. Этот тип речи в дошкольном возрасте только начинает развиваться, поэтому ребенку очень трудно выслушать до конца объяснения взрослого.

**Сенсорное развитие дошкольника**. Развитие восприятия в этом возрасте, по сути, является развитием способов и средств ориентации. В дошкольном возрасте происходит усвоение сенсорных эталонов - исторически сложившихся представлений о разновидностях отдельных свойств предметов (цвета, формы, величины) и соотнесение соответствующих предметов с этими эталонами. Благодаря усвоению эталонов, процесс восприятия действительности начинает приобретать опосредованный характер. Использование эталонов делает возможным переход от субъективной оценки воспринятого к его объективной характеристике. Это подводит ребенка к объективному, элементарно научному восприятию действительности.

**Развитие внимания**. Основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, применяя для этого некоторые способы. Произвольное внимание формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Руководя вниманием ребенка, взрослые тем самым дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии начинает и сам управлять своим вниманием.

**Развитие памяти**. В центре сознания в дошкольном возрасте, по Л.С. Выготскому, стоит память. В этом возрасте возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала. В основе ориентации в этот период лежат обобщенные представления. Ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без развития памяти.

**Развитие воображения**. О.М. Дьяченко различает познавательное и аффективное воображение дошкольника. Познавательное воображение связано с развитием символической функции: его основная задача - специфическое отражение объективного мира, преодоление противоречий в представлении о действительности. Аффективное воображение возникает в ситуациях противоречия складывающегося у ребенка образа «Я» и реальности и является одним из механизмов его построения.

**Развитие мышления**. Основу развития мышления составляет формирование и совершенствование мыслительных действий. От того, какими мыслительными действиями владеет ребенок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать. Овладение мыслительными действиями в дошкольном возрасте происходит по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся мыслительные действия ребенка принимают либо форму действия с образами, либо форму действия со знаками-словами, числами и др.

*Кризис семи лет.*

Как отмечала Л.И. Божович, сознание своего социальногоЯ и возникновение на этой основе внутренней позиции, т.е. некоторого целостного отношения к окружающему и самому себе, порождает соответствующие потребности и стремления, на которых возникают их новые потребности, но они уже знают, чего они хотят и к чему стремятся. В результате игра, которая на протяжении всего школьного возраста заполняла жизнь ребенка иллюзорным участием в общественно значимой жизни взрослых, к концу этого периода перестает его удовлетворять. У него появляется потребность выйти за рамки своего детского образа жизни, занять новое, доступное ему место и осуществлять реальную, серьезную общественно значимую деятельность. Невозможность реализовать эту потребность и порождает кризис 7 лет.

Кризис семи лет связан с появлением нового, центрального для личности системного образования, который обозначается термином «внутренняя позиция». Ребенок на рубеже 7 и 8 лет начинает воспринимать и переживать себя в качестве «социального индивида», и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию.

Кризис требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. Ребенок должен вступить в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. В наших условиях тенденция к ней выражается в стремлении скорее пойти в школу.

*Психологическая готовность детей к школе.*

В качестве первого показателя психологической готовности детей к школе выступает *функциональная готовность.* Данный вид в специальной литературе иногда называют «школьной зрелостью», под которой понимается такой уровень морфологического и функционального развития, при котором требования систематического обучения, различного рода интеллектуальные и физические нагрузки не будут обременительными для ребёнка.

*Готовность* к *школе в области умственного развития.* Умственное развитие представляет из себя единство интеллектуальных и перцептивных сфер. Л.С. Выготский одним из первых чётко сформулировал мысль о том, что развитие ребенка заключается не столько в количественном запасе знаний, сколько в уровне развития интеллектуальных процессов, т.е. в качественных особенностях детского мышления. Наиболее значимыми, с точки зрения интеллектуального развития будущего школьника, являются дифференцированное восприятие, развитие наглядно-образного мышления, умение упорядоченно ориентироваться в мире, развитие произвольного внимания, произвольной и непроизвольной памяти.

*Личностная готовность* представляет по своей сути способность индивида соотносить собственное поведение, деятельность, успехи и неудачи с социальными нормами и правилами, многообразными оценками окружения; умение действовать во все более расширяющейся системе общественных отношений. Первостепенное значение при этом приобретает способность индивида интегрировать нормы и ценности, оценки окружающих, соотносить их со своей личностью. Личностная готовность включает в себя отношение к другим людям (взрослым, сверстникам), отношение к школе (желание или нежелание учиться), познавательные интересы или мотивы поведения. Выражением личностной готовности являются поступки, действия ребёнка. Рассмотренные со стороны нравственной сферы поступки характеризуют нравственную готовность и волевую готовность, со стороны отношения к другим социально-психологическую. В понятие личностной готовности к школе входит сформированность особой внутренней позиции, проявляющейся в желании идти в школу, произвольность поведения, иерархия мотивов, развитие самосознания и самооценки.

Приложение 3.

**Младший школьный возраст (7-10, 11 лет).**

**(по книге М.В. Ермолаевой «Психология развития».)**

***Социальная ситуация развития.***

Приход ребенка в школу связан с перестройкой всей системы отношений ребенка с действительностью, изменяется ход его жизни и деятельности. У ребенка, поступившего в школу, возникают новые взаимоотношения с окружающими его людьми, появляются новые, связанные со школой серьезные обязанности.

Качество учебной работы школьника, а также и все его поведение оценивается школой, и эта **оценка влияет на характер его отношений с окружающими: с учителями, родителями и товарищами**. К ребенку, небрежно относящему к учебным обязанностям, не желающему учиться, окружающие относятся иначе, чем к школьнику, прилежно исполняющему свой общественный долг.

Эти изменения в жизни ребенка обусловливают серьезные перестройки в системе его отношений со взрослыми и сверстниками. Теперь **система «ребенок - учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям.** Первое, что взрослые спрашивают у ребенка: «Как ты учишься?» **Система «ребенок - учитель» становится центром** жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий.

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие. Таким образом, *новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка.* Новое положение в обществе состоит в том, что ребенок *переходит от свободного, от постоянных обязанностей существования к обязательной, общественно значимой деятельности: он обязан учиться.*Теперь он подчинен системе строгих, обязательных для всех школьных и связанных с этим общих социальных правил.

Таким образом, ребенок, став школьником, занимает новое по сравнению с дошкольником место в обществе. Он имеет теперь обязанности, которые накладывает на него общество, и несет за свою учебную деятельность серьезную ответственность перед школой и родителями. Вместе с новыми обязанностями школьник получает и **новые права**. Он может претендовать на серьезное отношение со стороны взрослых к своему учебному труду; он имеет право на свое рабочее место, на необходимое для его занятий время, на учебные пособия и пр. Получая хорошую оценку за свой учебный труд, он может ждать по отношению к себе со стороны окружающих не только похвалы, но и уважения.

Переход к систематическому обучению в школе позволяет ребенку вступить в новое отношение с окружающими его людьми, иначе говоря, занять новое для него, характерное для школьника положение в нашем обществе. Переход к этому новому положению и составляет основную предпосылку для формирования личности.

То, что **положение школьника**обязывает к более ответственной, общественно-контролируемой, целенаправленной деятельности, воспитывает чувство долга и ответственности перед окружающими, умение действовать сознательно и организованно, развивает у него важнейшие волевые качества личности. Новые взаимоотношения и постоянное участие в серьезной, общественно-значимой деятельности - учении – наполняет жизнь детей глубоким содержанием, что сказывается в характере общей направленности их личности, в их переживаниях, в особенностях их представлений.

***Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте.***

Ведущей деятельностью младшего школьника является **учебная деятельность**. Ее роль приоритетна потому, что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в них осуществляется формирование основных качеств личности ребенка и отдельных психических процессов.

Д. Б. Эльконин описал ряд специфических особенностей учебной деятельности в младшем школьном возрасте:

1. Будучи общественной по своему смыслу, содержанию и форме, она вместе с тем осуществляется индивидуально.

В процессе учебной деятельности ребенок осваивает знания и умения, выработанные человечеством. Но ребенок их не изменяет. Что же тогда он делает? Оказывается, что **предметом изменения в учебной деятельности является он сам**.

Самое главное в учебной деятельности - это поворот человека на самого себя. Оценка собственных изменений, **рефлексия на себя**. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают.

2. Вторая особенность учебной деятельности - приобретение ребенком умения подчинять свою работу на различных занятиях массе обязательных для всех правил. Подчинение правилам формирует у ребенка умение регулировать свое поведение и тем самым более **высокие формы произвольного управления** им.

3. К моменту поступления ребенка в школу формирование учебной деятельности только начинается. Процесс и эффективность формирования учебной деятельности зависят от содержания усваиваемого материала, конкретной методики обучения и форм организации учебной работы школьников. Ребенка надо научить учиться. Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Побуждать к учению должно то содержание, которому ребенка учат в школе. Необходимо **сформировать познавательную мотивацию**.

В младшем школьном возрасте ребенок впервые становится, как в школе, так и в семье, членом настоящего трудового коллектива, что **является основным условием формирования его личности**. Жизнь в организованном школой и учителем коллективе приводит к развитию у ребенка сложных социальных чувств и к практическому овладению важнейшими нормами и правилами общественного поведения.

Переход к систематическому усвоению знаний в школе является фундаментальным фактом, формирующим личность младшего школьника и постепенно перестраивающим его познавательные процессы.

Решающая роль школьного обучения в развитии психики ребенка зависит как от содержания знаний, так и от способа их усвоения. Систематическое усвоение основ наук обогащает ребенка новыми знаниями, расширяет его кругозор, дает новое содержание его психической деятельности; в свою очередь это новое содержание изменяет характер умственных процессов, характер деятельности мозга. На протяжении школьного возраста **изменяется не только то, о *чем* думает ребенок, но и то, *как* он думает**.

Огромное значение имеет и способ приобретения знаний. Обучение в школе предъявляет к ребенку новые требования. Во-первых, оно требует от ребенка сознательно поставленной *специальной* цели - *учиться.* Во-вторых, оно требует умения подчинить свои умственные процессы этой цели.

Те же требования школьное обучение предъявляет и ко всем другим психическим процессам: к восприятию, мышлению, речи и пр. Иначе говоря, в школьном возрасте впервые появляется усвоение знаний как особая, специфическая деятельность. В связи с этим и психические процессы в младшем школьном возрасте начинают постепенно менять свой характер: запоминание и запечатление превращаются в деятельность заучивания; восприятие - в деятельность целенаправленного и организованного наблюдения; мышление приобретает форму связного логического рассуждения.

***Познавательное развитие младшего школьника.***

Младший школьный возраст **- возраст интенсивного интеллектуального развития**. Происходит интеллектуализация всех психических процессов. **Основнымновообразованиемстановится произвольность и осознанность всех психических процессов**.

**Изменения в области восприятия**. Возможности ребенка анализировать и дифференцировать воспринимаемые предметы связаныс формированиемсложного вида деятельности, называемого наблюдением. На занятиях ученик получает, а затем и сам развернуто формулирует задачи восприятия. Благодаря этому восприятие становится целенаправленным. *Учитель регулярно показывает детям приемы осмотра или прослушивания вещей и явлений* (порядок выявления их свойств, маршруты движения рук, глаз и т. п.), *средства записи установленных свойств* (рисунок, схема, слово). Затем **ребенок может самостоятельно планировать работу восприятия**. Такое восприятие приобретает форму целенаправленного и произвольного наблюдения. При достаточно развитом наблюдении **можно говорить о наблюдательности ребенка как особом качестве его личности**.

**Изменения в области внимания**. Условия школьной работы с первых дней требуют от ребенка следить за такими предметами и усваивать такие сведения, которые в данный момент его вовсе не интересуют. Постепенно **ребенок учится направлять и устойчиво сохранять внимание** на нужных предметах. Большое значение в формировании произвольного внимания имеет *четкая внешняя организация действий ребенка, сообщение ему таких образцов, указание таких внешних свойств*, пользуясь которыми он может руководить собственным сознанием. У первоклассников произвольное внимание неустойчиво, так как они еще не имеют внутренних средств саморегуляции. Поэтому *опытный учитель прибегает к разнообразным видам учебной работы*, сменяющим друг друга на уроке и не утомляющим детей. **Развитие внимания связано с расширением объема внимания и умением распределять его между разными видами действий**.

**Изменения в области памяти.** Изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. *Здесь учителю необходимо вести работу в двух направлениях. Одно направление такой работы связано с формированием у детей приемов осмысленного запоминания* (расчленение материала на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и т.д*.), другое- с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля за результатами запоминания*. В младшем школьном возрасте память «интеллектуализируется». Следовательно, память в младшем школьном возрасте развивается под влиянием обучения в двух направлениях – **усиливается роль словесно-логического смыслового запоминания**, **и ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью**.

**Изменения в области воображения.** Сама учебная деятельность побуждает развитие репродуктивного воображения - школьники должны воссоздать образ действительности в изучаемом предмете. Воссоздающее (репродуктивное) воображение в младшем школьном возрасте развивается путем формирования у детей, во-первых, **умения определять и изображать подразумеваемые состояния объектов**, во-вторых**, умения понимать условность некоторых объектов**, их свойств и состояний. Стремление младших школьников указать условия происхождения и построения каких-либо предметов - важнейшая психологическая предпосылка развития у них творческого (продуктивного) воображения. Формированию этой предпосылки *помогают занятия по трудуи уроки рисования*, требующие от детей создать замысел изображения, а затем искать наиболее выразительные средства его воплощения.

**Изменения в области мышления.** В области мышления происходят наиболее существенные изменения. Мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер. Именно младший школьный возраст Л. С. Выготский считал сензитивным**для развития понятийного мышления**. Согласно мысли Л. С. Выготского, обучение в школе выдвигает мышление в центр сознательной деятельности ребенка. В процессе школьного обучения оно преобразуется в мышление теоретическое, в основе которого лежит *оперирование понятиями*.

***Развитие личности младшего школьника.***

В возрасте 7-11 лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая подвергается социальным воздействиям. Он знает, что он обязан учиться и в процессе учения изменять себя**, присваивая** коллективные знаки (речь, цифры, ноты и др.), коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе, **систему социальных ожиданий в отношении поведения и ценностных ориентаций**. В то же время он знает, что отличается от других и **переживает свою уникальность, свою «самость», стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников**. **Самосознание ребенка интенсивно развивается**, а его структура укрепляется, наполняясь новыми ценностными ориентациями.

В этот период продолжает происходить насыщение мотивов поведения и деятельности новым социальным содержанием. Особое место начинают приобретать учебные мотивы и мотивы установления отношений со взрослыми и сверстниками по поводу учебной деятельности. В этот период заново **перестраивается мотивационно-потребностная сфера**,что качественно меняет содержание притязаний на признание. Сама учебная деятельность со всеми ее составляющими становится во главу угла в притязаниях ребенка младшего школьного возраста.

У ребенка развивается притязание на признание со стороны взрослых. Он имеет совесть,и мы можем взывать к ней, когда ребенок набедокурит. Он знает, что значит должен, обязан*.* У него пробуждается чувство гордости или стыдав зависимости от поступка. Он может гордиться не только одобряемым взрослым поступком, но и своими положительными качествами (смелостью, правдивостью, готовностью поделиться с другими), которые он может хорошо осознавать. Он может стыдиться не только замеченного взрослым проступка, но и таких своих проявлений (трусости, грубости, жадности и т. д.), которые он сам оценивает как недостойные.

Стремление к самоутверждению *стимулирует ребенка к нормативному поведению*, к тому, чтобы взрослые подтвердили его достоинство. Однако стремление к самоутверждению в том случае, если ребенок не способен или затрудняется выполнять то, что от него ожидают (в первую очередь это его успехи в школе), может стать причиной его безудержных капризов. Однако, в целом, притязание на признание среди близких, сверстников и учителей побуждает ребенка к развитию произвольности, усидчивости, целеустремленности, навыков самоконтроля и самооценки.

Учебная деятельность способствует развитию у детей ответственности. Ответственность побуждает чувство сопричастности общему делу, чувство долга. Эмоционально-положительное отношение к самому себе, лежащее в основе структуры самосознания личности каждого нормально развивающегося ребенка, *ориентирует на притязания соответствовать положительному этическому эталону.* Когда потребность соответствовать положительному эталону поведения приобретает личностный смысл, у ребенка появляется ответственность как черта личности.

Младшие школьники постепенно овладевают своим поведением, начиная уже более сдержанно выражать свои эмоции - недовольство, раздражение, зависть, когда находятся в коллективе класса, так как несдержанность в проявлении чувств вызывает тут же замечание, подвергается обсуждению и осуждению. Появляются новые оттенки в выражении чувств - ирония, насмешка, сомнение.

В этом возрасте развиваются высшие чувства: эстетические, социальные. Особую роль играет формирование моральных чувств: чувства товарищества, ответственности за класс, сочувствие к горю окружающих, негодование при несправедливости и т. д. При этом они формируются под влиянием конкретных воздействий, увиденного примера и собственного действия при выполнении поручения, впечатления от слов учителя. Но важно помнить о том, что когда младший школьник узнает о нормах поведения, то он воспринимает слова воспитателя лишь тогда, когда они эмоционально его задевают.