## **Министерство образования и науки, молодежи и спорта Украины**

**Украинская Инженерно-Педагогическая Академия**

Контрольная работа

по курсу «Возрастная и педагогическая психология»

Выполнила: Студентка Зачиняева Е. Д.

Харьков 2013

**План**

Факторы, оказывающие влияние на развитие личности в подростковом возрасте

Учение и умственное развитие обучающегося

Литература

**Факторы, оказывающие влияние на развитие личности в подростковом возрасте**

подростковый личность эгоцентризм конфликт

В переходный период происходят кардинальные изменения мотивации: на первый план выходят мотивы, связанные с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни. Структура мотивов характеризуется наличием определенной системы соподчиненных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов. Мотивы возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательного принятого намерения. Именно в мотивационной сфере, как считала Л.И. Божович, находится главное новообразование переходного возраста.

"Ключом ко всей проблеме психологического развития подростка" Л.С. Выготский считал проблему интересов. Он выделил две фазы подросткового возраста, связывая их с видоизменениями в сфере интересов:

в негативной фазе происходит свертывание, отмирание прежней системы интересов, появляются сексуальные влечения, отсюда - снижение работоспособности, ухудшение успеваемости, грубость, повышенная раздражительность подростка, недовольство самим собой, беспокойство;

позитивная фаза характеризуется зарождением новых, более широких и глубоких интересов, развивается интерес к психологическим переживаниям других людей, к собственным переживаниям, обращенность подростка в будущее реализуется в форме мечты.

Л.С. Выготский выделил несколько групп интересов ("доминант") подростка:

"эгоцентрическая доминанта" (интерес к собственной личности);

"доминанта дали" (субъективная значимость отдаленных событий);

"доминанта усилия" (тяга к сопротивлению, к преодолению, к волевому усилию, что может проявляться и в негативных формах - в упрямстве, хулиганстве и т.п.);

"доминанта романтики" (стремление к неизведанному, рискованному, к приключениям, к героизму).

Младший подростковый возраст характеризуется расширением познавательных интересов, пик любознательности приходится на 11-12 лет. Однако проявления любознательности поверхностны. Причины устойчивого и полного отсутствия интересов часто кроются в отсутствии ярких интересов у окружающих подростка взрослых, чрезмерной активности взрослых в развитии у подростка интереса, оказывают влияние и социальные условия (высокая стоимость оплаты секции и т.п.).

Доминирующие потребности подросткового возраста (Д.Б. Эльконин): потребность в общении со сверстниками, потребность в самоутверждении, потребность быть и считаться взрослым.

Потребность быть и считаться взрослым удовлетворяется в общении со взрослым: подростку важна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства с точки зрения прав.

Конфликты и трудности подростка в общении со взрослым возникают из-за расхождения их представлений о характере прав и степени самостоятельности подростка: если взрослый не изменяет своего отношения к подростку, то он сам становится инициатором перехода к новому типу отношений. По мнению Т.В. Драгуновой, конфликт - это следствие неумения или нежелания взрослого считаться с развитием личности в подростковом периоде и найти подростку новое место рядом с собой.

Семья с высокой рефлексией и ответственностью понимает, что с взрослением ребенка надо считаться: не навязывая своего внимания, родители выражают готовность обсудить проблемы подростка и позволяют сохранить ему чувство самоуважения. Подростки, удовлетворенные своим доверительным общением со взрослыми, характеризуются развитой способностью самостоятельно анализировать и оценивать качества своих сверстников и взрослых, поведение этих подростков и взрослые и сверстники оценивают как "взрослое".

Начало подросткового периода характеризуется качественным сдвигом в развитии самосознания: у подростка начинает формироваться позиция взрослого человека, появление которой означает, что он субъективно уже вступил в новые отношения с окружающим миром взрослых, с миром их ценностей. Подросток активно присваивает эти ценности, они составляют новое содержание его сознания, существуют как цели и мотивы поведения и деятельности, как требования к себе и другим, как критерии оценок и самооценки.

Таким образом, по содержанию самосознание подростка есть социальное сознание, перенесенное внутрь (Л.С. Выготский).

Особая форма подросткового самосознания, субъективное представление о себе как о человеке, скорее принадлежащем к миру взрослых -чувство взрослости. По определению Д.Б. Эльконина, это "новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность". Это стержневая особенность личности, выражающая новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, к людям, к миру.

Виды взрослости (Т.В. Драгунова):

подражание внешним признакам взрослости (курение, употребление алкоголя, использование косметики, преувеличенный интерес к проблемам пола, подражание взрослым в одежде и прическе, т.е. поверхностное представление о взрослости с акцентом на специфическое свободное времяпровождение);

стремление подростков-мальчиков соответствовать представлению о "настоящем мужчине", воспитать у себя силу воли, выносливость, смелость;

социальная взрослость (складывается в ситуациях сотрудничества взрослого и подростка как помощника, часто в семьях, где подросток в силу обстоятельств вынужден фактически занять место взрослого, стремится овладеть практическими умениями, оказать реальную помощь и поддержку),

интеллектуальная взрослость (связана с развитием устойчивых познавательных интересов, с появлением самообразования).

Чувство взрослости обнаруживает себя по-разному. Взрослые должны помочь подростку в поиске культурных средств выражения чувства взрослости, побуждать подростка к выяснению его сильных и слабых сторон, помочь добиться успеха. В этом случае подросток будет уделять внимание реальным проявлениям взрослости (принятие ответственности, умение отстаивать собственную точку зрения).

Выделяют особую форму подросткового эгоцентризма (Д. Элкинд): подросток затрудняется в дифференциации предмета своего мышления и мышления других людей и вследствие интенсивного анализа и оценки себя у него возникает иллюзия, будто другие люди непрерывно оценивают его поведение, внешность, образ мыслей, чувств. Типичная возрастная особенность - склонность преувеличивать и болезненно реагировать на собственные реальные или вымышленные телесные недостатки.

Один из компонентов эгоцентризма - феномен "воображаемой аудитории" - убежденность подростка в том, что его постоянно окружают некие зрители, а он все время находится на сцене. Другой компонент эгоцентризма - личный миф ("сказка о самом себе") - вера в уникальность собственных чувств страдания, любви, ненависти, стыда, основанная на сосредоточенности на собственных переживаниях.

Постепенное преодоление подросткового эгоцентризма происходит по мере развития близких доверительных отношений со сверстниками, которые делятся друг с другом своим аффективным опытом.

В этот период интенсивно усваиваются стереотипы поведения, связанные с осознанием своей половой принадлежности.

Для девочек характерны: эмоциональная восприимчивость, реактивность, гибкое приспособление к конкретным обстоятельствам, конформность поведения, склонность апеллировать к суждениям взрослых, к авторитетам семьи, стремление опекать младших, высокий интерес к своей внешности, сочетание кокетства с застенчивостью и стыдливостью, аккуратность, исполнительность, терпимость в повседневной деятельности, лучшая успеваемость по гуманитарным предметам.

Мальчики больше интересуются областью отвлеченного (абстрактные явления, мировоззренческие проблемы, точные науки), менее конформны, более раскованы в поведении, хуже подчиняются общепринятым требованиям, в неблагоприятных условиях у них легче возникает и труднее корригируется отрицательное отношение к школе, значительную роль в сознании и поведении приобретают сексуальные интересы.

Новообразованием подросткового возраста является развитие рефлексии. Рефлексия - мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, способностей, характера, отношений и т.д. Формирование рефлексии становится основным фактором регуляции поведения и личностного саморазвития подростков (рефлексивная задача "Кто я?").

По данным Д.И. Фельдштейна, в 10-11 лет предметом рефлексивных ожиданий подростка выступают отдельные поступки. В 12-13 лет главным становится рассмотрение черт собственного характера и особенностей взаимоотношений с людьми. В 14-15 лет в структуре личностной рефлексии существенно повышается критичность подростков по отношению к себе.

Новый уровень самосознания, центральное новообразование подросткового возраста - Я-концепция - развивающаяся система представлений человека о самом себе, включающая осознание своих физических, интеллектуальных, характерологических, социальных и других свойств; самооценку; субъективное восприятие влияющих на собственную личность внешних факторов. Существует тенденция рассматривать Я-концепцию и как результат, итоговый продукт процессов самосознания.

**Учение и умственное развитие обучающегося**

Хорошо известно, что в современных условиях никак нельзя трактовать обучение только как формирование у учащихся определенной системы знаний, умений и навыков. Ставится задача организовать обучение таким образом, чтобы оно максимально обеспечивало умственное развитие школьников. Поэтому мы и говорим не просто об обучении, а о развивающем обучении. Чему учить и как учить? Эта проблема последние годы привлекла особое внимание педагогов, методистов, психологов, широкой общественности в связи со значительным отставанием школьных программ и учебных курсов от современного уровня развития науки и техники. Технический прогресс и бурный темп развития науки предъявляют все большие требования к уровню общеобразовательной подготовки подрастающего поколения. Возникла необходимость перестроить, модернизировать учебные программы и курсы. В основе модернизации лежали две определяющие задачи: привести содержание школьного образования в соответствие с современным уровнем развития наук и найти новые возможности и средства эффективного умственного развития школьников в процессе обучения.

Как уже отмечалось, в психологии считается общепризнанным, что обучение ведет за собой умственное развитие. Однако проблема связи и взаимодействия между учением школьника и его умственным развитием изучена еще недостаточно. Само понятие умственного развития трактуется разными исследователями по-разному.

В числе первых с призывом заняться исследованием общего умственного развития, общего интеллекта выступили С. Л. Рубинштейн и Б. Г. Ананьев. Б. Г. Ананьев говорил об этих категориях как о такой сложной психической особенности человека, от которой зависит успех учения и труда. Ученый связывал эти категории с постановкой и решением различных познавательных задач, т. е. давал самую общую ориентировочную характеристику явления, указывающую на возможные подходы к ее решению.

В последние годы началось интенсивное исследование указанной проблемы в самых различных направлениях. Среди этих исследований следует отметить работу Н. С. Лейтеса, отмечающего, что общие умственные способности, к которым относятся прежде всего качества ума (хотя они могут существенно зависеть также от волевых и эмоциональных особенностей), характеризуют возможности теоретического познания и практической деятельности человека. Самое существенное для человеческого интеллекта состоит в том, что он позволяет отражать связи и отношения предметов и явлений окружающего мира и тем самым дает возможность творчески преобразовывать действительность. Как показал Н. С. Лейтес, в свойствах высшей нервной деятельности коренятся некоторые предпосылки активности и саморегуляции, что представляет собой существенные внутренние условия формирования общих умственных способностей.

Психологи пытаются раскрыть структуру общих умственных способностей. Например, Н. Д. Левитов считал, что общие умственные способности прежде всего включают в себя те качества, которые обозначаются как сообразительность (быстрота умственной ориентировки), вдумчивость, критичность.

Исследуя ассоциативную природу умственной деятельности на основе принципа системности, Ю. А. Самарин дал классификацию уровней умственной деятельности в зависимости от характера объединения ассоциаций в системы соответствующего уровня (уровни локальных ассоциаций - между отдельными явлениями, ограниченно-системных - в границах отдельной темы и раздела школьного курса, внутрисистемных - в пределах определенного учебного предмета и межсистемных - объединяющих материал ряда учебных предметов). Плодотворно исследует проблему умственного развития Н. А. Менчинская с группой своих сотрудников. Эти исследования исходят из положения, сформулированного Д. Н. Богоявленским и Н. А. Менчинской, о том, что умственное развитие связано с двумя категориями явлений. Во-первых, должно иметь место накопление фонда знаний - на это обращал внимание еще П. П. Блонский: «Пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать». Таким образом, знания - необходимое условие мышления. Во-вторых, для характеристики умственного развития важны те умственные операции, с помощью которых приобретается знание, т. е. характерной чертой умственного развития является накопление особого фонда хорошо отработанных и прочно закрепленных умственных приемов, которые можно отнести к интеллектуальным умениям. Словом, умственное развитие характеризуется и тем, что отражается в сознании, и еще в большей степени тем, как происходит отражение.

В этой группе исследований с различных точек зрения анализируются умственные операции школьников. Намечаются уровни продуктивного мышления, определяемые уровнями аналитико-синтетической деятельности. В основе этих уровней лежит характеристика: 1) связи между анализом и синтезом, 2) средств, с помощью которых осуществляются эти процессы и 3) степени полноты анализа и синтеза. Наряду с этим изучаются и умственные приемы как системы операций, специально формируемых для решения задач определенного типа в пределах одного школьного предмета или для решения широкого круга задач из разных областей знаний (Е. Н. Кабанова-Меллер).

Интерес представляет и точка зрения Л. В. Занкова. Для него решающим в плане умственного развития является объединение в определенную функциональную систему таких способов действия, которые разнохарактерны по своей природе. Например, младших школьников на одних уроках учили анализирующему наблюдению, на других уроках (отдаленных во времени и по содержанию учебного материала) учили обобщению существенных признаков. О прогрессе в умственном развитии можно говорить тогда, когда происходит объединение в одну систему, в единую аналитико-синтетическую деятельность этих разнохарактерных способов умственной деятельности. В связи с изложенным выше встает вопрос о содержательных критериях (признаках, показателях) умственного развития. Перечень таких самых общих критериев дал Н. Д. Левитов. По его мнению, умственное развитие характеризуется следующими показателями: 1) самостоятельностью мышления, 2) быстротой и прочностью усвоения учебного материала, 3) быстротой умственной ориентировки (находчивости) при решении нестандартных задач, 4) глубоким проникновением в сущность изучаемых явлений (умением отличить существенное от несущественного) и 5) критичностью ума, отсутствием склонности к предвзятым, необоснованным суждениям.

Для Д. Б. Эльконина основным критерием умственного развития является наличие правильно организованной структуры учебной деятельности (сформированная учебная деятельность) с ее компонентами - постановкой задачи, выбором средств, самоконтролем и самопроверкой, а также правильное соотношение предметных и символических планов в учебной деятельности.

Н. А. Менчинская рассматривает в этой связи такие особенности мыслительной деятельности, как: 1) быстроту (или, соответственно, замедленность) усвоения, 2) гибкость мыслительного процесса (т. е. легкость или, соответственно, трудность перестройки работы, приспособления к изменяющимся условиям задач), 3) тесную связь (или, соответственно, разрозненность) наглядных и отвлеченных компонентов мышления и 4) различный уровень аналитико-синтетической деятельности.

Е. Н. Кабанова-Меллер основным критерием умственного развития считает широкий и активный перенос приемов умственной деятельности, сформированных на одном объекте, на другой объект, например самостоятельный перенос схемы анализа рабовладельческого строя на анализ феодального строя; перенос принципов анализа климата Великобритании с учетом близости моря, широты, высоты над уровнем моря, преобладающих ветров на анализ климата Японии; схему мышления при выводе формулы (а + b)2 на самостоятельный вывод формулы (а + b)3 и т. д. Высокий уровень умственного развития связан с межпредметным обобщением умственных приемов, открывающим возможность их широкого переноса с одного предмета на другой.

Особый интерес, с нашей точки зрения, представляют критерии, разрабатываемые З. И. Калмыковой в лаборатории Н. А. Менчинской, которые полностью согласуются с результатами наших собственных исследований. Это, во-первых, темп продвижения - показатель, который нельзя путать с индивидуальным темпом работы. Быстрота работы и быстрота обобщения - разные вещи. Можно работать медленно, но обобщать быстро, и наоборот. Темп продвижения определяется количеством однотипных упражнений, необходимых для формирования обобщения. Например, чтобы обобщить способ решения арифметических задач определенного типа, разным ученикам при всех прочих равных условиях требуется разное количество однотипных упражнений (по некоторым данным - от 2 до 19). Это и есть один из показателей их умственного развития.

Другим критерием умственного развития школьников является так называемая «экономичность мышления», т. е. количество рассуждений, на основании которых учащиеся выделяют новую для себя закономерность. При этом З. И. Калмыкова исходила из следующих соображений. Учащиеся с низким уровнем умственного развития слабо используют информацию, заложенную в условиях задачи, часто решают ее на основе слепых проб или необоснованных аналогий. Поэтому путь их к решению оказывается малоэкономичным, он перегружен конкретизирующими, повторными и ложными суждениями. Таким учащимся постоянно требуется коррекция и помощь со стороны. Учащиеся с высоким уровнем умственного развития обладают большим фондом знаний и способов оперирования ими, полностью извлекают информацию, заложенную в условии задачи, постоянно контролируют свои действия, поэтому их путь к решению проблемы отличается лаконичностью, краткостью, рациональностью. В настоящее время советские психологи уделяют внимание разработке надежных объективных методов диагностики умственного развития школьников.

Это мотивировано, во-первых, задачей развития активного, самостоятельного, творческого мышления у школьников в процессе учебной работы. Обучение школьников необходимо вести таким образом, чтобы оно максимально содействовало умственному развитию учащихся. А как оценить с этой точки зрения эффективность разных методов преподавания, учебников, учебных пособий? Надо уметь диагностировать уровень умственного развития учащихся при обучении их различными методами, по различным учебникам (как говорят, уметь оценить развивающий эффект обучения в различных условиях). Диагностические средства должны помочь в выборе оптимальных вариантов учебников и методов обучения.

Во-вторых, надо уметь диагностировать уровень умственного развития, чтобы реализовать принцип индивидуального обучения, принцип опоры на индивидуальные особенности мышления и интеллектуальные возможности каждого школьника для максимального и всестороннего его развития. Уже теперь изучены психологические предпосылки наиболее эффективного обучения нормальных детей с временным отставанием в умственном развитии, временными задержками общего умственного развития. А как выявлять таких детей, если не основываться только на субъективных мнениях учителей?

Итак, важная задача советской психологии построить объективные, научно обоснованные индикаторные психологические методики, с помощью которых можно диагностировать уровень умственного развития школьников на разных возрастных этапах. Метод тестов, диагностирующих и измеряющих степень общего умственного развития, широко распространенный в ряде стран Америки и Европы, как мы уже видели, подвергался и подвергается справедливой критике. Это накладывает на психологов обязанность создать другие, более совершенные методы, пригодные для психологической диагностики и психометрии. Такие исследования проводились Н. А. Менчинской, Д. Б. Элькониным, С. Ф. Жуйковым, З. И. Калмыковой, Н. И. Непомнящей и другими психологами.

Совершенно ясно, что необходимо иметь систему методик, позволяющих получить целую совокупность данных по различным параметрам (показателям), а не какую-нибудь одну методику, К настоящему времени разработаны некоторые методы диагностики умственного развития школьников в процессе обучения. Эти методы связаны с оценкой и измерением таких параметров умственной деятельности школьников, как: 1) классификация учебного материала, 2) приемы умственной деятельности и возможность их переноса, 3) умение самостоятельно добывать знания (самостоятельно решать проблему, открывать закономерность), 4) экономичность мышления, 5) темп (быстрота) продвижения от частного к общему, 6) внутренний план действий и т. д.

Рассмотрим в качестве примера одну такую методику - методику оценки экономичности мышления школьников З. И. Калмыковой. Эта методика строится в виде кратковременного индивидуального обучающего эксперимента на материале физики. Перед учащимися выдвигается проблема равновесия рычагов и предлагается самостоятельно открыть закономерность - условие такого равновесия (связь между длиной плеч и величиной сил, действующих на их концы). При этом все учащиеся имеют исходный минимум знаний, наглядные опоры, отсутствует ограничение во времени. Решение проблемы предполагает формирование обобщения на основе анализа совокупности конкретных фактов. Предусмотрены различные виды помощи (намек, подсказка, общее указание и т. д.), чтобы каждого учащегося довести до успешного решения проблемы. Полностью регистрируют высказывания школьников (им предлагают размышлять вслух) и их действия, а также высказывания и действия экспериментатора. Для оценки результатов эксперимента подсчитывают реальное число суждений, которое понадобилось школьнику, чтобы открыть искомую закономерность (сюда входят и необходимые, прогрессивные суждения, и балластные - ошибочные, побочные, ненужные, повторные н т. д., учитывается помощь экспериментатора). Это реальное число суждений сопоставляют с количеством логически необходимых суждений (необходимых для данного вывода), которое определяется на основе специально построенной теоретически предполагаемой модели данного рассуждения. В итоге вычисляется так называемый «коэффициент экономичности мышления» - выраженное в процентах отношение реального числа звеньев рассуждения (суждений) к числу логически необходимых суждений. Чем выше уровень умственного развития, тем меньше суждений необходимо для вывода, тем ниже «коэффициент экономичности». Иными словами, величина этого коэффициента обратно пропорциональна уровню умственного развития. Опыты показали, что учащиеся со степенью умственного развития выше средней имеют коэффициент около 100 процентов, у слабых учащихся он значительно выше - в отдельных случаях поднимается до 350 процентов. Это означает, что слабые учащиеся приходят к выводу более длинным, сложным и трудным путем. Интересно, что у наиболее развитых учащихся коэффициент оказывается намного меньше 100 процентов (у наиболее сильных он был равен 30 процентам, т. е. было «сэкономлено» 70 процентов суждений). Это означает, что они мыслят сокращенными, свернутыми рассуждениями.

**Литература**

1. «Психология обучения и воспитания школьников» В.А. Крутецкий - М. Просвещение, 1976г.

. «Возрастная и психологическая психология» (под ред. А.В. Петровского. - М., Педагогика, 1973г.

. «Учителям и родителям о психологии подростка» (под ред. Г,Г, Аракелова. - М., Высшая школа, 1990г.

. «Психология старшеклассника» И.С. Кон - М. 1980г.

. «Возрастная и педагогическая психология» (под ред. М.В. Гамезо. - М. Просвещение, 1984г.