

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

Василенко Елена Анатольевна

ПОДГОТОВКА К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПСИХОЛОГИЯ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Методические рекомендации

Челябинск
2021

УДК 15 (07) (021)
ББК 88р30я73
В19

Рецензенты:
канд. психол. наук, доцент Е. А. Селиванова;
канд. пед. наук, доцент Ю. В. Гольцева

	Василенко, Елена Анатольевна
В19	Подготовка к практическим занятиям по дисциплине «Психология» в педагогическом вузе : методические рекомендации / Е. А. Василенко. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. – 94 с. ISBN 978-5-907408-77-7

Методические рекомендации адресованы студентам бакалавриата, обучающимся по направлению «Педагогическое образование». Цель настоящих рекомендаций состоит в том, чтобы помочь студентам-первокурсникам в подготовке к практическим занятиям по первому разделу дисциплины «Психология» («Общая психология»). В настоящем издании представлены подробные рекомендации, которые помогут студентам успешно решить задачи, связанные с подготовкой к практическим занятиям, и будут создавать условия для формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

УДК 15 (07)(021)
ББК 88р30я73

ISBN 978-5-907408-77-7	© Василенко Е. А., 2021
	© Оформление. Южно-Уральский научный центр РАО, 2021

Содержание

Введение.....	4
.....
Рекомендации по подготовке к практическим занятиям.....	6
.....
Список литературы.....	83
.....

Введение

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, современный педагог должен обладать не только знаниями, но и сформированностью ряда универсальных и общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО по направлению 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). В их числе можно отметить такие компетенции, как УК-1, УК-6, ОПК-6, в формировании которых у важную роль играют практические занятия по дисциплине «Психология».

Студенты начинают работать над дисциплиной «Психология» с первых дней своего обучения в вузе, когда у них еще недостаточно сформированы многие умения, необходимые для осуществления учебной деятельности в вузе. Студенты еще не умеют эффективно искать, критически осмысливать, анализировать и обобщать информацию, не владеют методами системного подхода к анализу психических явлений. Именно это составляет содержание компетенции УК-1, формируемой и проверяемой в первом семестре изучения дисциплины «Психология». Поэтому на практических занятиях большое внимание уделяется формированию умения критически анализировать взгляды различных психологов на каждую изучаемую проблему, а в конце первого семестра обучения студенты участвуют в групповых дискуссиях и в деловой игре, в которых им нужно представлять взгляды различных ученых на комплексную психологическую проблему.

Уже с первого семестра обучения по дисциплине «Психология» студенты начинают осваивать на практических занятиях некоторые психолого-педагогические технологии развития личности (развивающие игры, групповая дискуссия), знакомятся с некоторыми методами психолого-педагогической диагностики; так начинается формирование компетенции ОПК-6.

Цель настоящих методических рекомендаций – помочь студентам эффективно осуществить подготовку к практическим занятиям и освоить необходимые знания, умения и способы действий.

К каждому занятию представлена подробная инструкция по подготовке к занятию, указаны авторы-исследователи, работы которых студент может почитать по данной теме, представлены вопросы для самоконтроля по основным вопросам темы. К некоторым занятиям представлены фрагменты работ ученых, работавших над данной проблематикой, чтобы студент мог самостоятельно поработать с текстами, сравнить точки зрения различных ученых по наиболее дискуссионным проблемам.

Рекомендации по подготовке к практическим занятиям

Семинарское занятие № 1

Ощущение: свойства, закономерности, развитие у детей

План занятия:

1. Виды ощущений и различные подходы к их классификации (по Б.Г. Ананьеву, по Ч. Шеррингтону).
2. Свойства ощущений: модальность, интенсивность, пространственная локализация.
3. Основные закономерности ощущений:
4. Развитие сенсорики (ощущений) у детей. Сенсорные эталоны и их формирование у детей.

Рекомендации по подготовке к занятию:

1. Начните подготовку к занятию со знакомства с **учебной и научной литературой**.

Можете просмотреть материал, представленный в учебниках – С. Л. Рубинштейна или А. Г. Маклакова. Затем просмотрите соответствующие разделы работы Б. Г. Ананьева, В. М. Смирнова, Н. И. Губанова.

2. Остановитесь на вопросе о **классификациях ощущений** В. Вундта, Ч. Шеррингтона, Д. Хебба, И. П. Павлова и Б. Г. Ананьева. Классификации Ч. Шеррингтона, Д. Хебба, Б. Г. Ананьева Вы легко найдете в литературе. Классификацию В. Вундта и И. П. Павлова найти труднее. Вот на какие виды делили они все ощущения:

- **В. Вундт:** физические (зрительные, слуховые), механические (осязание), химические (вкусовые, обонятельные);
- **И. П. Павлов:** световые, звуковые, кожно-механические, запаховые.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- В чем состоят принципиальные различия все этих классификаций? Чтобы ответить на этот вопрос, проанализируйте, какой **принцип** лежит в основе каждой классификации (принцип расположения рецептора, принцип генетический, принцип физической природы стимула, принцип связи со средой)?
- В чем различия между тактильными и осязательными ощущениями?
- Какие ощущения нельзя точно отнести к определенной группе ощущений по Ч. Шеррингтону?
- Как формируется у человека ощущение голода, с помощью каких механизмов?

3. Затем рассмотрите **свойства ощущений**. Для самопроверки ответьте на следующие вопросы:

- Что именно отражает психика человека с помощью ощущения?
- Всегда ли длительность ощущения соответствует длительности воздействия стимула? Почему?
- Как обеспечивается в организме пространственная локализация ощущений: зрительных, слуховых, кожных? Как человек узнает о том, откуда идет звук, свет, в каком месте тела происходит воздействие на кожу?
- Как обеспечивается в организме кодификация модальности ощущения (с помощью структуры импульсов или с помощью особого нервного пути от рецептора до мозга)?
- Как связана интенсивность ощущения и интенсивность воздействующего стимула? Обычно, чем сильнее стимул, тем сильнее и ощущение. Но к какой математической функции ближе эта связь? Как разные ученые пытались свести ее к различным функциям (Э. Вебер – прямая связь, Г. Фехнер –

логарифмическая связь, Стивенс – степенная связь). Посмотрите и сравните графики этих функций.

4. Рассмотрите **закономерности ощущений**. Можете использовать работы Н. И. Губанова, В. М. Смирнова, хрестоматии, посвященные ощущению и восприятию. В числе закономерностей нужно раскрыть следующие:

- значение движения для возникновения ощущений,
- латентный период ощущений,
- наличие порогов ощущений,
- абсолютная и относительная чувствительность,
- закон Вебера-Фехнера-Стивенса,
- адаптация,
- сенсibilизация,
- последовательные образы,
- контраст,
- зависимость чувствительности от силы нервной системы, от мотивации, от тренировки.
- взаимодействие ощущений (интрамодальная и интермодальная),
- синестезия,
- явление «сенсорного голода».

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- В чем сходство и различие явлений адаптации и сенсibilизации? Какое из этих явлений может проявляться только в повышении чувствительности, а какое – и в ее снижении, и в ее повышении?
- Приведите примеры тактильной, зрительной и слуховой адаптации.
- Какие виды синестезии Вы знаете?

- Приведите примеры повышения чувствительности в результате тренировки из собственной жизни.
- Почему слабые сигналы увеличивают чувствительность, а сильные – уменьшают?
- Как может использовать педагог взаимодействие ощущений на уроке?

5. Остановитесь на вопросе о **развитии сенсорики (ощущений) у детей**, сенсорных эталонах и их формировании у детей.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Какие ощущения присутствуют у новорожденного? Какие вкусы и цвета новорожденные различают лучше всего?
- Какую роль играет активность малыша по освоению внешнего мира в развитии сенсорики?
- В каком возрасте происходит формирование сенсорных эталонов?
- Какую роль играет речь взрослых в формировании сенсорных эталонов?
- Как развивается сенсорика в младшем школьном и подростковом возрасте?
- Какие игры и упражнения Вы бы порекомендовали для развития чувствительности у детей разного возраста?

6. Выпишите в словарь основные понятия:

Чувствительность, сенсорика, абсолютная и относительная чувствительность, порог ощущений, адаптация, сенсбилизация, синестезия, модальность ощущений, сенсорные системы, анализатор, аффекторные и эффекторные пути, экстероцептивные ощущения, интероцептивные ощущения, проприоцептивные ощущения, сенсорный эталон.

Литература:

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.

2. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб, 2004.
3. Панферов В. Н. Психология человека: душа и тело. Организм и психика. Функции психики. Структура психики: учеб пособие. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. –156 с.
4. Губанов Н. И. Чувственное отражение: (Анализ проблемы в свете современной науки). – М.: Мысль, 1986. –237 с.
5. Хрестоматия по ощущению и восприятию. – М.,1975.
6. Познавательные процессы: ощущение, восприятие (Сб. ст.) – М.,1982.
7. Блинов Н. Н. Глаз и изображение/ Н.Н. Блинов. - М.: Медицина, 2004. - 320 с.
8. Общая психология: в 7 т.: учеб. для вузов -. 2-е изд., стер. - М.: Академия. Т.2: Ощущение и восприятие /А. Н. Гусев, 2009. - 415 с.
9. Смирнов В. М. Физиология сенсорных систем и высшая нервная деятельность: учеб. пособие для вузов / В. М. Смирнов, С. М.Будылина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Академия, 2007. - 334 с.
10. Психология ощущений и восприятия: учеб. пособие для вузов / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др.-М.: ЧеРо: НОУ Моск. Псих-соц.ин-т,2002.-629 с.
11. Ананьев Б. Г. Теория ощущений. – Л., 1961.
12. Генезис сенсорных способностей / под ред. Л.А. Венгера. М.: Педагогика, 1976. – 256 с.
13. Гурин Ю. В. Игры для детей: от трех до семи лет / Ю.В. Гурин, Г.Б. Моница. – М.: Сфера; СПб.: Речь, 2011. – 255 с.
14. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: пособие для воспитателей детского сада / ред. Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1978. – 95 с.
15. Белошистая А. В. Первые шаги к интеллекту: развивающие задания для детей: 3–4 года. – М.: Аркти, 2007. – 96 с.
16. Пилюгина Э. Г. Сенсорные способности малыша: развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет.– М.: Мозаика - Синтез, 2005. – 117 с.
17. Чего на свете не бывает? : занимательные игры для воспитателей детского сада и родителей / под ред. О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаевой. – М.: Просвещение, 1991. – 64 с.

Семинарское занятие № 2

Восприятие и представление: свойства, закономерности и развитие у детей

План занятия:

1. Свойства восприятия. Связь особенностей восприятия с образом жизни приматов.
2. Психофизиологические механизмы восприятия предметов окружающего мира и пространства.
3. Иллюзии восприятия.

4. Развитие восприятия предметов окружающего мира и пространства в детском возрасте.
5. Физиологические механизмы и особенности восприятия времени. Развитие восприятия времени в детском возрасте.
6. Способы развития перцептивной деятельности у детей. Формирование у детей сложных видов восприятия: наблюдение, художественное восприятие.
7. Представление: понятие, виды. Формирование и значение абстрактных представлений.
8. Активизация и развитие восприятия у обучающихся в учебной деятельности.
9. Деловая игра: проведение с группой игр, направленных на развитие восприятия у детей.

Рекомендации по подготовке к занятию:

1. Начните подготовку к занятию со знакомства с **учебной и научной литературой**. Можете просмотреть материал, представленный в учебниках – С. Л. Рубинштейна или А. Г. Маклакова. Затем просмотрите соответствующие разделы работ Б. Г. Ананьева, А. В. Запорожца, В. М. Смирнова, Н. И. Губанова.
2. Остановитесь на вопросе о **свойствах восприятия**. Можете опираться на работы С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева. Охарактеризуйте следующие свойства восприятия и их проявления в конкретных жизненных ситуациях: целостность, предметность, структурность, обобщенность, осмысленность, константность, избирательность.

Затем изучите фрагмент работы Б. Г. Ананьева «О проблемах современного человекознания», посвященный формированию сенсорно-перцептивной организации у приматов и у человека (с.61-65).

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Какую роль играли среда обитания и образ жизни предков человека на формирование его сенсорно-перцептивной организации? Какую роль в этом процессе сыграли прямохождение, труд, обитание в лесной среде?
- Как меняет современная организация производства на развитие сенсорно-перцептивной сферы человека?
- С какого возраста у ребенка возникает восприятие глубины?
- В каком возрасте у ребенка развивается константность восприятия?

3. Остановитесь на вопросе о **психофизиологических механизмах** восприятия предметов окружающего мира и пространства.

Рассмотрите в их числе:

- нейроны-детекторы,
- аккомодация хрусталика,
- конвергенция зрительных осей,
- работа и взаимодействие различных анализаторов, интермодальные ассоциации (зрительно-кинестетически-вестибулярные связи),
- взаимодействие полушарий, бинокулярное зрение, бинауральный слух,
- формирование функциональных систем психических функций, взаимодействующих в ходе восприятия предметов,
- формирование условных рефлексов на пространственные раздражители,
- работа второй сигнальной системы (речи).

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- На каком расстоянии аккомодация хрусталика помогает оценить величину предмета?
- На каком расстоянии конвергенция зрительных осей помогает оценить величину предмета?

- Как человек оценивает величину объектов на расстоянии нескольких километров? Какие ошибки при этом возникают?
- Что представляют собой безусловный и условный рефлекс? Какую роль играют условные рефлекс в формировании восприятия предметов?
- Почему женщина в темном платье кажется тоньше, стройнее, чем в светлом?

4. Остановитесь на вопросе об **иллюзиях восприятия**. Можете подробно прочитать о них в работе С. Л. Рубинштейна (с.229-233). Рассмотрите такие иллюзии, как:

- иллюзия Мюллера-Лайера,
- иллюзия Эббингауза,
- иллюзия вследствие оценки фигуры в целом,
- иллюзия вследствие фона,
- иллюзия вследствие перспективы,
- иллюзия большего размера светлых объектов,
- иллюзия мерцающей решетки,
- иллюзии движения,
- иллюзия переоценки вертикальных линий.

Обратите внимание на **причины иллюзий**. Они могут быть различны:

- влияние целого на восприятие деталей,
- включенность элементов в фигуры различного размера,
- недостаток опыта,
- переоценка прежнего опыта,
- сравнение с другими объектами,
- коррекция низкого роста человека по сравнению с большими объектами,
- сбой механизмов стабилизации восприятия,
- иррадиация возбуждения одних нейронов на другие.

Определите для каждой из обозначенных выше иллюзий, в чем ее причина.

5. Остановитесь на вопросе о **развитии восприятия предметов окружающего мира и пространства в детском возрасте.**

Рассмотрите следующие аспекты:

- значение опыта, движения, самостоятельной ходьбы, манипулирования предметами,
- этапы развития восприятия пространства. 1 этап – по положению от своего тела, 2 этап – когда ребенку уже доступны словесные обозначения пространственных признаков, но нет еще умения выделить пространственные понятия как абстрагированные от собственного положения, 3 этап – возникают обобщенные представления о пространстве, способность определять направления не только относительно себя, но и в отношении к другим лицам и предметам (по М.В. Вовчик-Блакитной).
- значение речи, словесного обозначения предметов и пространственных отношений,
- особенности восприятия и освоения пространства мальчиками и девочками (различия в величине осваиваемого пространственного ареала, в качестве пространственной ориентации, в преобладании различных типов пространственных представлений – как схемы пути или как карты-обозрения).

6. Остановитесь на вопросе о физиологических механизмах и особенностях **восприятия времени.** Отметьте, какие биологические процессы в организме лежат в основе восприятия времени (пульс, дыхание, пищеварительные процессы, сон и бодрствование), как влияет на восприятие времени содержание деятельности, эмоциональное состояние, тренировка, режим дня. Развитие восприятия времени в детском возрасте.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Прокомментируйте слова Ромео: «Длинные часы тоски».
- Какие ошибки дети делают в восприятии времени чаще всего?
- Почему детям кажется, что «они только начали играть» и что они «уже целый час стоят в очереди»?
- С какого возраста дети начинают более точно оценивать длительность времени?
- Что нужно делать, чтобы дети научились правильно оценивать длительность времени?

7. Остановитесь на вопросе о **сложных видах восприятия** (наблюдение, эстетическое и художественное восприятие) и их формировании у детей.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- В каком возрасте нужно учить детей наблюдать?
- Как учить детей наблюдению?
- Каково значение цели, плана наблюдения?
- В чем суть художественного восприятия?
- В чем сходство и различия эстетического и художественного восприятия?
- Что нужно делать для развития эстетического и художественного восприятия у детей?
- Достаточно ли для развития эстетического восприятия записать ребенка в изостудию? Включать его в изобразительную или театрализованную деятельность?

8. Остановитесь на вопросе о **представлениях** и их видах, формировании и значении абстрактных представлений. Рассмотрите характеристики представлений как **вторичных** образов, не с (наглядность, фрагментарность, обобщенность, неустойчивость). Важно разобраться с основными функциями представлений

(сигнальная, регулирующая, настроечная, см. учебник А.Г. Маклакова).

Рассмотрите виды представлений:

- по модальности (зрительные, слуховые, двигательные, обонятельные, осязательные, вкусовые и пр., интермодальные – зрительно-двигательные, слухо-двигательные и пр.),
- по содержанию (пространственные, музыкальные, речевые).
- по обобщенности (единичные и общие),
- по степени волевых усилий (непроизвольные, произвольные),
- по происхождению (представления памяти, представления воображения, абстрактные представления – результат деятельности мышления).

Обратите внимание на значение представлений в деятельности человека:

- при планировании деятельности,
- при регуляции деятельности,
- при решении мыслительных задач.

Прокомментируйте мысль Л. М. Веккера: «Представления есть необходимое посредствующее звено, смыкающее первосигнальные психические процессы, организованные в форму образов различных видов, и второсигнальные мыслительные, или рече-мыслительные психические процессы, составляющие уже «специально человеческий» уровень психической информации».

9. Остановитесь на вопросе об **активизации и развитии восприятия** у обучающихся в учебной деятельности.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Какие виды восприятия нужно развивать у школьников в младшем школьном возрасте? В подростковом и юношеском?

- Какую роль в развитии восприятия и представлений могут играть наглядные материалы?
- Какую роль в развитии представлений может играть эмоциональный рассказ учителя?
- Какую роль в развитии представлений может играть работа со словесным описанием?

10. Подготовьтесь к деловой игре: проведение с группой игр, направленных на развитие восприятия и представлений у детей. Опираясь на работы Л. А. Венгера, А. В. Белошистой, Ю. В. Гурина и Г. Б. Мониной, подберите игры и упражнения для развития восприятия и представлений у детей дошкольного, младшего школьного возраста. Проследите, чтобы в подборке были игры и упражнения, направленные на развитие восприятия:

- формы,
- цвета,
- размера,
- продолжительности времени,
- пространственного расположения предметов,
- эстетических аспектов предметов,
- художественного восприятия.

Подготовьтесь не просто рассказать о подобранных играх, а провести их со студентами своей группы как с группой детей. Подготовьте необходимое оборудование – карточки, картинки, кубики, игрушки и пр. Вы должны четко знать инструкцию, которую вы будете давать участникам игры, чтобы говорить ее свободно, с интонацией, которая необходима для организации игры с детьми того возраста, которым адресована игра.

10. Выпишите в словарь основные понятия:

Восприятие (перцепция), апперцепция, конвергенция зрительных осей, аккомодация хрусталика, условные рефлексы, бинокулярное

зрение, бинауральный слух, эстетическое восприятие, художественное восприятие.

Литература:

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.- СПб.: Питер, 2004. - 713 с.
2. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб, 2004.
3. Когнитивная психология : учебник для вузов / И. В. Блинникова, А. Н. Воронин, В. Н. Дружинин [и др.] ; под редакцией В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — 2-е изд. — Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. — 480 с. — ISBN 978-5-4486-0820-9. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88168.html> (дата обращения: 04.12.2019).
4. Запорожец, А. В. Развитие восприятия и деятельность // Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2-х т. – Т. 1. – С. 112–118.
5. Проблемы восприятия пространства и пространственных отношений – М.,1961.
6. Губанов Н. И. Чувственное отражение: (Анализ проблемы в свете современной науки). – М.: Мысль, 1986. –237 с.
7. Хрестоматия по ощущению и восприятию. – М.,1975.
8. Шулева Е. И., Кузнецова А. О. Эстетическое восприятие и художественное восприятие: независимость или зависимость? // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2017, №4, <https://sfk-mn.ru/PDF/16SFK417.pdf>.
9. Психология ощущений и восприятия: учеб. пособие для вузов / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и др. - М.: ЧеРо: НОУ Моск. Псих-соц.ин-т, 2002. - 629 с.
10. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателя дет сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; ред. Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 143 с.
11. Генезис сенсорных способностей / под ред. Л. А. Венгера. М.: Педагогика, 1976. – 256 с.
12. Гурин, Ю. В. Игры для детей: от трех до семи лет / Ю.В. Гурин, Г.Б. Моница. – М.: Сфера; СПб.: Речь, 2011. – 255 с.
13. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: пособие для воспитателей детского сада / ред. Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1978. – 95 с.
14. Белошистая А. В. Первые шаги к интеллекту: развивающие задания для детей: 3–4 года. – М.: Аркти, 2007. – 96 с.
15. Пилюгина Э. Г. Сенсорные способности малыша: развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет.– М.: Мозаика - Синтез, 2005. – 117 с.
16. Чего на свете не бывает? : занимательные игры для воспитателей детского сада и родителей / под ред. О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаевой. – М.: Просвещение, 1991. – 64 с.

Семинарское занятие № 3

Процессы, закономерности и развитие памяти у детей

План занятия:

1. Процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение. Забывание как вид сохранения информации, закономерности забывания.
2. Этапы развития памяти в онтогенезе. Характеристика памяти у детей раннего, дошкольного, младшего школьного возраста.
3. Возможности развития памяти. Способы улучшения запоминания. Мнемические приемы.
4. Активизация и развитие памяти у обучающихся на уроке.
5. Деловая игра – проведение с группой развивающих игр, направленных на развитие памяти у детей.

Рекомендации по подготовке к занятию:

1. Начните подготовку к занятию со знакомства с **учебной и научной литературой**. Можете просмотреть материал, представленный в учебниках – С. Л. Рубинштейна или А. Г. Маклакова. Затем просмотрите соответствующие разделы работ Р. Клацки, Л. И. Куприяновича, П. И. Зинченко и др.
2. Остановитесь на вопросе о **процессах памяти**. *Для самоконтроля ответьте на вопросы:*
 - Можно ли назвать забывание одним из видов сохранения?
 - Какая из теорий забывания имеет больше эмпирических подтверждений (угасания следов или их интерференции)?
 - Какие виды воспроизведения информации вы знаете?
 - Что представляет собой реминисценция? В каких случаях и в каком возрасте она чаще всего бывает?
3. Проанализируйте **закономерности сохранения и забывания информации:**
 - объем кратковременной памяти у большинства людей колеблется от 5 до 9.
 - закон Эббингауза,

- влияние осмысленности и структурирования информации на ее сохранение,
 - влияние установки на запоминание (произвольно или непроизвольно она запоминается) на качество сохранения информации,
 - ретроактивное и проактивное торможение,
 - влияние мотивации на сохранение информации,
 - влияние эмоций и чувств на сохранение информации,
 - влияние совместной работы различных видов памяти на качество сохранения информации,
 - завершенность или незавершенность действия (эффект Зейгарник),
 - реминисценция.
4. Остановитесь на вопросе об этапах **развития памяти в онтогенезе**. Обратите внимание на следующие линии развития памяти у детей:
- развитие видов памяти по связи с доминирующим видом мышления (эмоциональная, двигательная, образная, словесно-логическая),
 - развитие произвольности запоминания (от непроизвольного к произвольному),
 - развитие осмысленности запоминания (от механического к осмысленному).

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Какое запоминание является наиболее эффективным в дошкольном возрасте: произвольное или непроизвольное? В младшем школьном возрасте?
- В каком возрасте наиболее эффективным является развитие: а) двигательной, б) образной, в) словесно-логической памяти?

- В эксперименте, проведенном О. М. Дьяченко, детям предлагали запомнить расположение лампочек на электрической панели, зажигаемых каждый раз по-разному. Дети 3-4 лет для того, чтобы запомнить узор из лампочек, трогали зажженные лампочки руками. Дети 5-6 лет говорили, например, так: «этот узор похож на корабль, вот его парус...», и это помогало им запомнить расположение горящих лампочек. Среди 7-летних детей большинство запоминали так же, как и дети 5-6 лет. Но некоторые 7-летние дети говорили примерно так: «во втором ряду горит третья лампочка, а в третьем – третья и четвертая, в четвертом – четвертая, пятая и шестая, каждый раз на один больше». Какие особенности памяти детей указанных возрастов демонстрирует этот эксперимент?
- Ребенок 5 лет легко запоминает считалки и стишки в играх. Но когда перед утренником дети стали учить песню, он никак не мог запомнить слова. Воспитатели и родители неоднократно пытались повторять слова песни с ребенком, но ничего не помогало. Воспитатели стали сердиться, родители – нервничать, но чем больше они пытались выучить с ним эту песню, тем хуже у него получалось. Ребенок кричал, что он не хочет учить эту песню, нервничал, как только взрослые предлагали ему запоминать ее. Как вы объясните трудности, возникшие у ребенка при запоминании песни? Какие возрастные особенности памяти их объясняют? Что бы вы посоветовали воспитателям и родителям?
- В сентябре в 5 классе, когда ребята только начали учиться в среднем звене школы, случилась такая история. Отвечавшая у доски девочка бойко рассказывала материал, заданный из учебника. Вдруг она остановилась и замолчала. «Продолжай», – сказала учительница. Девочка молчала, а потом заплакала: «Я

слово забыла». «Ничего страшного, скажи своими словами, по-другому и рассказывай дальше», – говорила учительница, но девочка совершенно не могла продолжить. Какие возрастные особенности памяти объясняют происшедшую ситуацию? Что бы вы посоветовали педагогам?

5. Остановитесь на вопросе о **возможностях развития памяти** и способах улучшения запоминания. Проанализируйте основные способы:

- тренировка памяти с постепенным увеличением количества информации,
- развивающие игры,
- заучивание наизусть,
- структурирование информации,
- связывание информации с образами,
- графическое представление информации,
- использование различных видов памяти,
- деление информации на порции,
- мнемические приемы и пр.

6. Остановитесь на вопросе об **активизации и развитии памяти у обучающихся на уроке**.

А) проанализируйте различные формы работы по *актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний*, необходимых для понимания нового материала (*индивидуальный опрос, фронтальный опрос, собеседование с группой, викторина, работа с карточками, и др.*).

Б) проанализируйте использование и развитие на уроке *различных видов памяти учащихся*:

- *двигательной*;
 - ведение записей,

- физкультминутки или двигательные импровизации, связанные с изучаемым материалом

- *образной:*
 - наглядный материал (иллюстрации, наглядные образы в презентации, фрагменты кинофильма, фотографии),
 - мысленное обращение к воображению и представлениям учащихся,
- *эмоциональной* – эмоциональный рассказ, стимулирование и анализ эмоций учащихся,
- *словесно-логической:*
 - словесное объяснение,
 - словесное повторение,
 - использование схем, аналитических таблиц
 - конспектирование,
 - использование загадок, кроссвордов

В) проанализируйте возможности включения развивающих игр и упражнений в ход урока и в состав домашнего задания.

7. Подготовьтесь к деловой игре: проведение с группой игр, направленных на развитие памяти у детей и подростков.

Опираясь на работы Л. М. Житниковой, О. М. Дьяченко, Г. Лорейна, Л. В. Черемошкиной и др. подберите игры и упражнения для развития памяти у детей дошкольного, младшего школьного возраста. Проследите, чтобы в подборке были игры и упражнения, направленные на развитие:

- двигательной памяти,
- образной памяти (зрительной, слуховой, тактильной и пр.),
- словесно-логической памяти.

Подготовьтесь не просто рассказать о подобранных играх, а провести их со студентами своей группы как с группой детей. Подготовьте необходимое оборудование – карточки, картинки,

игрушки и пр. Вы должны четко знать инструкцию, которую вы будете давать участникам игры, чтобы говорить ее свободно, с интонацией, которая необходима для организации игры с детьми того возраста, которым адресована игра.

8. Выпишите в словарь **основные понятия**: кратковременная память, долговременная память, объем кратковременной памяти, запоминание, сохранение, воспроизведение, произвольное и произвольное запоминание, компенсация, развитие.

Литература:

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2004. - 713 с.
2. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2005.
3. Когнитивная психология : учебник для вузов / И. В. Блинникова, А. Н. Воронин, В. Н. Дружинин [и др.] ; под редакцией В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — 2-е изд. — Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. — 480 с. — ISBN 978-5-4486-0820-9. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88168.html> (дата обращения: 04.12.2019).
4. Блонский П.П. Память и мышление. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
5. Гиппенрейтер Ю. Б., Романов В. Я. Психология памяти: Хрестоматия. – М.: ЧеРО, 2002.
6. Дети, в школу собирайтесь! : пособие для педагогов и родителей / О. М. Дьяченко, Н. Ф. Астаськова, А. И. Булычева и др. – М.: Мозаика – Синтез, 2008. – 188 с.
7. Житникова Л. М. Учите детей запоминать: Пособие для воспитателя. – М., 1972.
8. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. Избранные психологические труды. – М., 1996.
9. Изюмова С. А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения. – М., 1995.
10. Клацки Р. Память человека: структуры и процессы [Эл. ресурс] http://lib.uni-dubna.ru/search/files/ps_klatzky_pamiat/~ps_klatzky_pamiat.htm
11. Куприянович Л.И. Резервы улучшения памяти: кибернетические аспекты. М., 1970.
12. Лапп Д. Улучшаем память – в любом возрасте. – М., 1993.
13. Лорейн Г. Развитие памяти и способности концентрироваться. – Екатеринбург, 1995.
14. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. – М., 2011.
15. Развитие логической памяти у детей. – М., 1976.
16. Чего на свете не бывает?: занимательные игры для воспитателей детского сада и родителей / под ред. О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаевой. – М.: Просвещение, 1991. – 64 с.

17. Черемошкина Л. В. Развитие памяти у детей: учеб. пособие для вузов / Л.В. Черемошкина. – М.: Академия, 2005. – 96 с.
18. Черемошкина Л. В. 100 игр для развития памяти: учеб. пособие для вузов / Л.В. Черемошкина. – М.: Логос, 2001. – 136 с.
19. Шадриков В. Д., Черемошкина Л. В. Мнемические способности: развитие и диагностика. – М.: Педагогика, 1990. – 175 с.

Семинарское занятие № 4

Мышление: операции, виды, формы мышления и их развитие у детей

План занятия:

1. Операции мышления.
2. Классификации видов мышления по разным основаниям.
3. Этапы развития мышления у детей в концепциях разных исследователей (С. Л. Рубинштейн, Д. Брунер)
4. Формы мышления. Теория Л. С. Выготского о развитии понятий у ребенка.
5. Условия и способы развития мышления у детей.
6. Активизация и развитие мыслительной деятельности у обучающихся в учебной деятельности.
7. Деловая игра – проведение с группой развивающих игр и упражнений, направленных на развитие мышления у детей.

Рекомендации по подготовке к занятию:

1. Начните подготовку к занятию со знакомства с **учебной и научной литературой**. Просмотрите работы О. К. Тихомирова, Дж. Брунера, Ж. Пиаже, В. В. Давыдова, Л. С. Выготского.
2. Остановитесь на вопросе об **операциях мышления**. Для самоконтроля ответьте на вопросы:
 - Докажите, что операции мышления являются мыслительными действиями.
 - Докажите, что действия мыслительные (операции мышления) происходят из действий внешних, ручных.

- Приведите пример действий анализа, синтеза, сравнения во внешнем варианте.
 - Какое свойство, по мнению Ж. Пиаже, приобретают операции, становясь внутренними, умственными?
 - Какие из операций мышления являются взаимнообратимыми, парными?
3. Остановитесь на вопросе о **классификации видов мышления** по разным основаниям. Рассмотрите классификации по:
- происхождению (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое),
 - используемым операндам (образное и понятийное),
 - характеру решаемых задач (теоретическое и практическое),
 - степени конкретности (конкретное и абстрактное),
 - новизне (репродуктивное и творческое),
 - развернутости и осознанности (дискурсивное и интуитивное),
 - количеству рассматриваемых линий и вариантов решения (конвергентное и дивергентное).
4. Остановитесь на вопросе об **этапах развития мышления** детей. Рассмотрите их по отечественным авторам С. Л. Рубинштейну и А. В. Запорожцу, а также по американскому психологу Дж. Брунеру. Советские авторы выделили три этапа в развитии мышления детей (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое). Дж. Брунер полагал, что на первом этапе мышление ребенка начинается с сенсомоторного отражения действительности, зарождается из *практических действий* с предметами. Затем добавляются *иконические образы* – наглядные картинки, которые ребенок усваивает из окружающей среды. Дальнейшая работа мышления – оперирование этими картинками. Это становится основой для становления символического мышления, оперирующего *словами, символами, знаками*. Итак, по Дж. Брунеру, мышление – это познание

действительности с помощью оперирования образами действительности различного уровня обобщенности.

Для самоконтроля ответьте на следующие вопросы:

- Что общего между концепциями этапов развития детского мышления в отечественной психологии и у Дж. Брунера?
- В каком возрасте является ведущим каждый из выделенных в отечественной психологии видов мышления?
- Как, по С.Л. Рубинштейну, влияет появление более высоких ступеней мышления на более низкие (см. указанную работу С.Л. Рубинштейна, с. 340)?

5. Остановитесь на вопросе о **формах мышления**. Дайте определения *понятия, суждения, умозаключения*. Обратите внимание, что понятие существует в форме слов, но слово далеко не всегда означает понятие, это бывает тогда, когда за ним у человека не стоит необходимый уровень обобщенности и опоры на существенные признаки предмета. Рассмотрите, как развивается обобщение при использовании ребенком слов. *Слово может обозначать*: конкретный предмет; совокупность предметов, обладающих несущественным общим признаком; совокупность однотипных предметов, обладающих существенным общим признаком; совокупность разнотипных предметов и явлений, обладающих существенными общими признаками и закономерностями функционирования. Приведите примеры детских обобщений, сделанных на этих уровнях.

Затем рассмотрите теорию Л.С. Выготского о развитии понятий у ребенка. Охарактеризуйте синкретическое мышление, комплексное мышление, понятийное. Охарактеризуйте виды комплексного мышления (с помощью ассоциативных комплексов, комплексов-коллекций, цепных комплексов, псевдопонятий). Рассмотрите сходство и различия между псевдопонятиями и понятиями.

6. Остановитесь на вопросе об **условиях и способах развития мышления** у детей. Рассмотрите такие условия, как:

- наличие и разрешение проблемных ситуаций,
- самостоятельная деятельность,
- общение со взрослыми,
- полноценная игровая деятельность,
- использование развивающих игр,
- стимулирующая среда,
- детское экспериментирование,
- тренинги,
- технологии обучения,
- творческая деятельность, сотворчество со взрослыми.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Какой возраст является наиболее сензитивным для развития а) наглядно-действенного, б) наглядно-образного, в) словесно-логического мышления?
- Каковы психологические условия, способствующие развитию мышления у детей?
- Какова роль общения со взрослым в развитии детского мышления?
- Каким должно быть общение взрослого с ребенком, чтобы оно стимулировало развитие мышления: в возрасте 3-4 лет, в возрасте 4-7 лет, в возрасте 8-9 лет, в подростковом возрасте?

7. Остановитесь на вопросе об **активизации и развитии мышления обучающихся на уроке**. Охарактеризуйте такие методы работы педагога, как:

- Анализ содержания понятий,
- Проблемные вопросы и задания,
- Эксперимент, анализ изучаемых явлений,

- Столкновение позиций и мнений,
- Организация дискуссий, дебатов,
- Схематизация, структурирование материала,
- Викторины,
- Включение развивающих игр и упражнений.

8. **Подготовьтесь к деловой игре:** проведение с группой игр, направленных на развитие мышления у детей и подростков.

Опираясь на работы Л. Ф. Тихомировой, Л. А. Венгера, Ю. В. Гурина, А. В. Белошистой и др. подберите игры и упражнения для развития мышления у детей дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста. Проследите, чтобы в подборке были игры и упражнения, направленные на развитие:

- наглядно-действенного мышления (игры с кубиками, конструкторами, песком, матрешками, мисочками разных размеров, пирамидками, кубик Рубика и пр.),
- наглядно-образного мышления (мозаика, разрезные картинки и геометрические фигуры, танграм, составление пирамидок по сложным схемам (по О. М. Дьяченко), составление планов комнаты и двора и поиск «спрятанного сокровища» по этим планам и пр.),
- словесно-логического мышления (игры с обобщающими словами, разделение предметов или слов на группы по каким-либо признакам, исключение лишнего, выявление сходства и различия предметов по различным признакам, загадки-анalogии, подбор синонимов или антонимов и пр.),
- творческого мышления (дорисовывание фигур, сочинение или придумывание конца истории и пр.),
- дивергентного мышления («Во что можно играть с зонтом?», «Что бывает красное?» и пр.).

Подготовьтесь не просто рассказать о подобранных играх, а провести их со студентами своей группы как с группой детей. Подготовьте необходимое оборудование – карточки, картинки, игрушки и пр. Вы должны четко знать инструкцию, которую вы будете давать участникам игры, чтобы говорить ее свободно, с интонацией, которая необходима для организации игры с детьми того возраста, которым адресована игра.

9. Выпишите в словарь **основные понятия**:

Мышление, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление, анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование, конкретизация, творчество.

Литература:

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2004. - 713 с.
2. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб, 2004.
3. Когнитивная психология : учебник для вузов / И. В. Блинникова, А. Н. Воронин, В. Н. Дружинин [и др.] ; под редакцией В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — 2-е изд. — Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. — 480 с. — ISBN 978-5-4486-0820-9. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88168.html> (дата обращения: 04.12.2019).
4. Гурова, Л. Л. Психология мышления / Л. Л. Гурова. — 2-е изд. — Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. — 136 с. — ISBN 978-5-4486-0830-8. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88202.html> (дата обращения: 04.12.2019). —
5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений. Т. 2. М., 1982.
6. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления / В.В. Давыдов; сост. В.С. Лазарев, Л.В. Берцфаи. – М.: Научный мир, 2005. – 240 с.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-пресс, 1994.
8. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977.
9. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. - М.,1972.
10. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М., 1986.
11. Гиппенрейтер Ю. Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 2003.
12. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1994.
13. Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования у детей научных понятий. – Челябинск, 1986.

14. Чего на свете не бывает?: занимательные игры для воспитателей детского сада и родителей / под ред. О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаевой. – М.: Просвещение, 1991. – 64 с.
15. Тихомирова Л. Ф. Логика для дошкольников: упражнения на каждый день: популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1999. – 252 с.
16. Тамберг Ю. Г. Как научить ребенка думать: учеб. пособие для родителей и учителей. – СПб.: Михаил Сизов, 2002. – 320 с.
17. Гурин Ю. В. Игры для детей: от трех до семи лет / Ю. В. Гурин, Г. Б. Моница. – М.: Сфера; СПб.: Речь, 2011. – 255 с.
18. Белошистая А. В. Первые шаги к интеллекту: развивающие задания для детей: 3–4 года. – М.: Аркти, 2007. – 96 с.
19. Дети, в школу собирайтесь!: пособие для педагогов и родителей / О.М. Дьяченко, Н.Ф. Астаськова, А.И. Булычева и др. – М.: Мозаика – Синтез, 2008. – 188 с.
20. Венгер, Л. А. Домашняя школа мышления. – М.: Знание, 1983.– 96 с.
21. Коняхин А. В. Тренинг интеллектуальных способностей: задачи и упражнения. – СПб.: Питер, 2008. – 128 с.
22. Зак А. З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 9 лет. – М.: Нов. шк.,1993. – 407 с.
23. Глозман, Ж. М. Развиваем мышление: игры, упражнения, советы специалиста / Ж. М. Глозман, С. В. Курдюкова, А. В. Сунцова. – М.: Эксмо, 2010. – 78 с.

Семинарское занятие № 5

Воображение и творческое мышление у детей

План занятия:

1. Воображение как психический процесс.
2. Функции воображения.
3. Виды воображения.
4. Механизмы воображения.
5. Творческое мышление и воображение. Особенности творческого мышления: дивергентность, гибкость, оригинальность, беглость.
6. Креативность как личностная черта. Особенности креативных личностей.
7. Условия развитие воображения и творческого мышления в детском возрасте (проблема, фантазия, творчество, продуктивная деятельность (лепка, рисование, конструирование), игра, тренинг).

8. Активизация и развитие воображения и творческого мышления у обучающихся на уроке.
9. Деловая игра – проведение с группой развивающих игр и упражнений, направленных на развитие воображения у детей.

Рекомендации по подготовке к занятию:

1. Начните подготовку к занятию со знакомства **с учебной и научной литературой**. Просмотрите работы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, В. А. Скоробогатова и Л. И. Коноваловой, О. М. Дьяченко.
2. Остановитесь на вопросе о воображении **как психическом процессе**. *Для самоконтроля ответьте на вопросы:*
 - В чем его отличие: от представлений – образов памяти? от мышления?
 - При каких условиях психика использует воображение, а не представления?
 - При каких условиях психика использует воображение, а не мышление?
 - Как взаимосвязаны между собой воображение и мышление?
 - Как вы прокомментируете мысль о том, что воображение – это психический процесс, который есть только у человека и отсутствует у животных?
3. Остановитесь на вопросе **о функциях воображения**. В чем значение воображения в процессе деятельности, решения задач, адаптации во внешней среде?
4. Остановитесь на вопросе **о видах воображения**. Рассмотрите виды воображения по различным критериям:
 - по целенаправленности (активное и пассивное),
 - по степени волевых усилий (преднамеренное и непреднамеренное),
 - по новизне (репродуктивное, продуктивное),

- по виду образов (конкретное и абстрактное).

Обратите внимание на классификации видов воображения по двум признакам: **активность и наличие волевых усилий**. Они близки, но не тождественны. Активное воображение, с сознательно поставленной целью получения определенного результата, всегда является преднамеренным, сопровождаемым волевыми усилиями. Пассивное воображение, осуществляемое без сознательно поставленной цели, чаще всего является непреднамеренным (сон, галлюцинации), но может быть и преднамеренным, когда человек позволяет образам заполнять его сознание, получая при этом удовольствие, успокоение, иллюзорное решение своих проблем (грезы).

5. Остановитесь на вопросе **о механизмах воображения**. Рассмотрите следующие механизмы:

- агглютинация — создание нового образа из частей других образов, соединение несоединимых в реальности объектов и свойств;
- гиперболизация — сильное увеличение или уменьшение предмета, его частей и/или интенсивности свойств;
- замещение — замена объекта, процесса или частей на другие, в чём-то подобные;
- концентрирование (концентрирующая интеграция) — полное или существенное включение одних частей в другие, в том числе путем совмещения, «растворения»;
- комплексирование — в технике, объединение в одно связное целое объектов (узлов, механизмов), имеющих относительно самостоятельное назначение;

- миниатюризация — уменьшение предмета, его частей и интенсивности свойств. Приём создания нового мысленного образа, обратный гиперболизации;
- расчленение и элиминация — разбор, разделение целого на части с удалением некоторых из них;
- перенос (эвристическая трансдукция) — перенос частей, процессов из одной целостной системы в другую;
- перестановка — перемещение частей целого на другие места, в том числе с изменением взаимодействия;
- регенерация — достройка одной или нескольких недостающих, удалённых частей;
- придание сходства, подобия по форме, материалу, устройству, принципу действия, например, придание техническим устройствам подобия живых существ;
- противопоставление — приём преобразования представлений, состоящий в сознательном поиске и использовании явлений, процессов, объектов, имеющих свойства, противоположные исходному образу;
- реинтеграция — достройка до целого из одной основной, важной части или процесса;
- схематизация — выделение различий и выявление черт сходства, сглаживание различий между объектами на основе их сходства;
- типизация — выделение существенного, повторяющегося в однородных явлениях;
- трансформация — преобразование внешней формы.
- акцентирование — подчеркивание особенностей объектов и явлений.

6. Остановитесь на вопросе о **творческом мышлении**. Рассмотрите его характеристики:

- беглость,
- гибкость,
- оригинальность.

Пройдите тест Торранса, направленный на изучение творческого мышления. Посчитайте показатели, полученные Вами по основным характеристикам творческого мышления.

7. Остановитесь на вопросе о **креативности как личностной черте**, особенностях креативных личностей.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Охарактеризуйте черты, которые кажутся Вам положительными свойствами креативных людей.
- Охарактеризуйте черты, которые кажутся Вам неприятными свойствами креативных людей.
- Как ведут себя креативные дети и подростки в коллективе? На уроке?
- Как относятся к креативным детям и подросткам учителя? Почему А. Эйнштейна его учителя считали очень посредственным учеником?
- Рассмотрите известную фотографию А. Эйнштейна с высунутым языком. В какой ситуации был сделан снимок? О каких особенностях этого человека и его поведения в социуме это говорит?

8. Остановитесь на вопросе об **условиях развития воображения и творческого мышления** в детском и подростковом возрасте.

Рассмотрите такие условия, как:

- наличие микроокружения, в котором ставятся и обсуждаются проблемы,

- отсутствие в ближайшем окружении избыточной оценочности и критичности,
- постановка проблемных ситуаций в деятельности ребенка,
- стимулирование и поощрение фантазии,
- включение в творчество, экспериментирование,
- включение в продуктивную деятельность (лепка, рисование, конструирование),
- наличие возможностей для осуществления и развития сюжетно-ролевой игры,
- использование педагогами и родителями развивающих игр,
- участие в тренингах развития творческого мышления,
- использование технологий обучения, нацеленных на развитие мышления (развивающее обучение, проблемное обучение, технология развития критического мышления).

Охарактеризуйте основные направления в развитии воображения детей (см. работы О. М. Дьяченко).

9. Остановитесь на вопросе об активизации и развитии воображения и творческого мышления у обучающихся на уроке.

Охарактеризуйте способы, которые может использовать учитель для решения этих задач:

- постановка учебных проблем,
- использование экспериментов,
- творческие задания,
- стимулирование высказывания различных точек зрения обучающимися,
- включение в ход урока развивающих игр и пр.

10. Подготовьтесь к деловой игре: проведение с группой игр, направленных на развитие мышления у детей и подростков.

Опираясь на работы Л. А. Венгера, Ю. В. Гурина, О. М. Дьяченко и др. подберите игры и упражнения для развития воображения и творческого мышления у детей дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста. Подготовьтесь не просто рассказать о подобранных играх, а провести их со студентами своей группы как с группой детей. Подготовьте необходимое оборудование – карточки, картинки, игрушки и пр. Вы должны четко знать инструкцию, которую вы будете давать участникам игры, чтобы говорить ее свободно, с интонацией, которая необходима для организации игры с детьми того возраста, которым адресована игра.

11. Выпишите в словарь **основные понятия**: воображение, агглютинация, гиперболизация, схематизация, типизация, заострение, мечта, грезы.

Литература:

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.- СПб.: Питер, 2004. - 713 с.
2. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб, 2004.
3. Когнитивная психология : учебник для вузов / И. В. Блинникова, А. Н. Воронин, В. Н. Дружинин [и др.] ; под редакцией В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — 2-е изд. — Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. — 480 с. — ISBN 978-5-4486-0820-9. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88168.html> (дата обращения: 04.12.2019).
4. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте.- СПб, 1997.
5. Скоробогатов В. А., Коновалова Л. И. Феномен воображения: Сравнительно-исторический анализ. – СПб., 1992.
6. Коршунова Л. С., Пружинин Б. И. Воображение и рациональность: Опыт методологического анализа познавательных функций воображения. – М., 1989.
7. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. – М., 1986.
8. Дьяченко О. М. [Эл. ресурс] Об основных направлениях в развитии воображения дошкольника <http://www.voppsy.ru/issues/1988/886/886052.htm>
9. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека: Введение в психологию / Пер. с англ. Под ред. Лурия. – М., 1974.
10. Натадзе Р. Г. Воображение как фактор поведения: Экспериментальное исследование. – Тбилиси, 1972.
11. Гурин Ю. В. Игры для детей: от трех до семи лет [Текст] / Ю. В. Гурин, Г. Б. Моница. – М.: Сфера; СПб.: Речь, 2011. – 255 с.
12. Дети, в школу собирайтесь!: пособие для педагогов и родителей / О. М. Дьяченко, Н. Ф. Астаськова, А. И. Булычева и др. – М.: Мозаика – Синтез, 2008. – 188 с.

13. Чего на свете не бывает?: занимательные игры для воспитателей детского сада и родителей / под ред. О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаевой. – М.: Просвещение, 1991. – 64 с.

Семинарское занятие № 6

Речь и сознание: понятие, становление у детей, подростков и юношества

План занятия:

1. Сущность и функции и виды речи.
2. Развитие речи у детей: этапы, способы.
3. Сознание: подходы к определению понятия.
4. Самосознание и его структура.
7. Развитие самосознания у детей и подростков.

Рекомендации по подготовке к занятию:

1. Начните подготовку к занятию со знакомства с учебной и научной литературой. Просмотрите работы А. Н. Леонтьева, В. Ф. Петренко, К. Роджерса, главу 4 из книги «Психология детей дошкольного возраста».
2. Остановитесь на вопросе о сущности, функциях и видах речи. Обратите внимание на то, что у различных авторов функции речи формулируются по-разному. Так, С. Л. Рубинштейн полагал, что речь выполняет следующие функции:

- коммуникативная, нацеленная на общение людей (сообщение, экспрессивная, воздействующая),
- обозначающая, связанная с семантическим содержанием речи (смысловая, сигнификативная, семантическая).

При этом С. Л. Рубинштейн отмечал, что исходной является первая из них, а собственно человеческой речь человека становится благодаря второй функции (см. указ. в списке сочинение, с. 389).

Современный автор *А. Г. Маклаков* полагает, что можно говорить о четырех функциях речи:

- сообщение,

- выражение, воздействие,
- обозначение (см. указ. в списке сочинение, с. 345).

А вот в классификации **А. Р. Лурия** выделены следующие функции:

- коммуникативная (средство общения),
- познавательная (средство познания и осознания мира),
- регулирующая или прагматическая (средство регуляции поведения человека, в том числе своего собственного).

поведения человека, в том числе своего собственного).

По Л. С. Выготскому, **главной функцией речи является функция обеспечения деятельности мышления**, т.е. познавательная. Мышление и речь возникают независимо друг от друга. Мышление – из потребности в успешной адаптации в мире, для чего требуется разрешать различные проблемные ситуации. Речь – из потребности в успешной коммуникации с окружением. Примерно до 3 лет они сосуществуют. Но в возрасте 3 лет происходит их объединение и возникает **речевое мышление**. Теперь мысль все больше оперирует словами, а значит, становится все более обобщенной, опосредованной. И на основе этого возникает **сознание**, как новая форма отражения действительности.

3. Остановитесь на вопросе об **этапах развития детской речи**. Рассмотрите их по А. Н. Гвоздеву. Раскройте их подробно их содержание.

На основании тщательно проведенного изучения формирования грамматического строя русского языка А. Н. Гвоздев намечает следующие периоды его формирования:

Первый период – от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. Это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, где они используются. Этот период отчетливо делится на две стадии: а) стадия однословного предложения (1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев)

и б) стадия предложений из нескольких слов, главным образом двухсловные предложения (1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев).

Второй период – от 1 года 10 месяцев до 3 лет. Это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка.

В пределах этого периода намечаются три стадии: а) формирование первых форм (1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц), б) использование флективной системы русского языка для выражения синтаксических связей (2 года 1 месяц – 2 года 3 месяца), в) усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 3 месяца – 3 года).

А. Н. Гвоздев замечает, что этот период «резко отграничен от первого периода, а с последующим не имеет резко очерченных границ».

Третий период – от 3 до 7 лет. Это период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений. В этот период происходит разграничение ранее смешивающихся однозначных морфологических элементов по отдельным типам склонений и спряжений. В то же время в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы.

Характеризуя результаты усвоения грамматического строя русского языка, которых достигает ребенок к 8 годам, А. Н. Гвоздев пишет: «Достигаемый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности

синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления».

Охарактеризуйте самостоятельно этапы развития языкового сознания ребенка по Р. Е. Левиной (см. главу 4 в книге «Психология детей дошкольного возраста»)

4. Остановитесь на вопросе о **сущности сознания**. Обратите внимание на то, что в разных психологических школах сознание понималось по-разному.

В *ассоцианизме* (XVII-XVIII в.) сознание приравнивалось психике, оно рассматривалось как субъективный мир человека, изначально пустой, но постепенно наполняемый впечатлениями и идеями. Один из самых поздних ассоцианистов, В. Вундт (конец XIX – начало XX в.), характеризовал сознание как сцену, на которой разворачиваются все содержания сознания.

В *психоанализе* З. Фрейда сознание рассматривалось как внешний слой психики, основное назначение которого состоит в регулировке поведения в целях успешной адаптации к внешней среде.

Во многих концепциях сознание рассматривается как *зона особой отчетливости, ясности субъективных образов*. В теории *У. Джемса* (начало XX в., США) сознание рассматривалось как поток мыслей, проходящих в данный момент перед мысленным взором человека. *И. П. Павлов* также полагал, что сознание можно сравнить с лучом,двигающимся в темноте, выхватывающим из нее то одно, то другое. Так, зона наиболее отчетливого возбуждения может переходить от одного отдела мозга к другому. В этом смысле сознание очень узко, в него попадает то, одно, то другое.

В школе *Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьева* сознание понимается интериоризированный (т.е. вошедший внутрь психики) социальный опыт, человеческая культура. Сознание представляет собой *со-знание*, т.е. общий, разделенный с другими людьми мир «оречевленных», т.е. названных словами общего языка предметов и явлений. Поэтому основная единица процессов сознания – *значение*, связанное у людей со словом. Значение представляет собой общее понимание сущности каждого предмета или явления, оно вырабатывается веками, многими поколениями людей. Значение – это обобщенная идеальная модель объекта в сознании субъекта, в которой фиксированы существенные свойства объекта, выделенные в совокупной общественной деятельности. А индивидуальное развитие сознания (онтогенез сознания) связано с развитием значений у ребенка: от простейших форм – синкретов и комплексов – до научных понятий. Синоним осознанности – системность организации значений.

Продолжение этой точки зрения мы видим в работах П.В. Симонова, который писал, что сознание – это знание, которое может быть передано другим людям в абстрактной форме. Оно возникло в процессе эволюции на базе потребности в общении, объединения усилий в процессе коллективной деятельности.

Вслед за Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым в современной психологии сознание понимается как сложная система, несущая в своих структурах присвоенный субъектом опыт, моделирующая мир и преобразующая его в деятельности (В.Ф. Петренко). Эта система характеризуется сложной структурой, многомерностью, культурно-исторической детерминацией, тесной связью с речью.

Структуры сознания форме не просто изоморфно дублируют некоторое реальное содержание, а дополняют, обобщают его, вводя

в новые связи и отношения. За словом стоит совокупный общественный опыт, фиксированный и кристаллизованный в значениях. Наличие же грамматических структур, а они подобны структурам деятельности человека, позволяет человеку совершать мысленный эксперимент, получая новые знания. Кодирование, категоризация исходного содержания в знаковой, символической форме ведут обогащению его совокупным социальным опытом, к упорядочиванию его исходного содержания. В той степени, в какой восприятие, память, мышление опосредованы значением (в форме слова, визуального символа, танцевального па, ритуального действия, мимического выражения), они являются потенциально осознаваемыми. Итак, можно сделать вывод о том, что ***«то, что оречевлено, может быть выражено речью, то и осознанно»***.

5. Остановитесь на вопросе о сущности и структуре **самосознания**. Познакомьтесь с работами В. В. Столина, К. Роджерса, В. И. Моросановой и др. Обратите внимание, что осознанию и «оречевлению» доступен не только внешний мир, но и сам человек, его физическое тело и внутренний мир.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- В чем сущность самосознания?
 - Когда возникает самосознание?
 - Каковы основные этапы развития самосознания?
 - В чем особенности Я-концепции как формы самосознания? Когда она возникает? Почему именно в этом возрасте?
 - Какова структура Я-концепции по К. Роджерсу?
6. Пройдите тесты для изучения самосознания: методика Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн, методика М. Куна «20 ответов «Кто Я?»». Сделайте заключение о своей самооценке, ее уровне, дифференцированности.

Литература:

1. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М., 1964. Глава 4. Развитие речи.
2. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. – М., 1988.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
4. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Н. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – 506 с.
5. Фрейд З. «Я» и «Оно»: Труды разных лет. – Тбилиси, 1991.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М., 1989.
7. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / Пер. с англ. – М., Киев, - 1997.
8. Моросанова, В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. — 2-е изд. — Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2019. — 214 с. — ISBN 978-5-9270-0104-0. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88385.html> (дата обращения: 04.12.2019).
9. Самосознание проблемных подростков / Н. Л. Белопольская, С. Р. Иванова, Е. В. Свистунова, Е. М. Шафирова. — 2-е изд. — Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2019. — 332 с. — ISBN 978-5-9270-0111-8. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88386.html> (дата обращения: 04.12.2019).

Семинарское занятие № 6

Деятельность: понятие, становление у детей, подростков и юношества

План:

1. Понятие о деятельности в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева.
2. Отличия деятельности человека от активности животных.
3. Структура деятельности по С.Л. Рубинштейну и А.Н. Леонтьеву.
4. Виды деятельности (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев).
5. Этапы усвоения деятельности человеком (ознакомительный, подготовительный, стандартизирующий, варьирующий).
6. Навыки и умения: сущность, формирование навыков и умений. Проблема переноса навыков.
7. Деятельность и поведение. Привычки, поступки.
8. Значение деятельности для развития личности. Деятельностный подход в отечественной психологии

Рекомендации по подготовке к занятию:

1. Начните подготовку к занятию со знакомства с учебной и научной литературой. Просмотрите работы С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева.
2. Остановитесь на вопросе о сущности деятельности в работах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Внимательно прочитайте представленные ниже фрагменты. Обратите внимание на ключевые характеристики деятельности, выдвигаемые каждым из ученых.

С. Л. Рубинштейн: «Психика, сознание формируются в деятельности, в поведении, и лишь через поведение, через деятельность они объективно познаются. Человек — не пассивное созерцательное существо, а существо действенное, и изучать его поэтому нужно в свойственной ему активности. Специфическая особенность человеческой деятельности заключается в том, что она *сознательна и целенаправленна*. В ней и через нее человек реализует свои цели, объективирует свои замыслы и идеи в преобразуемой им действительности. Значение деятельности в том прежде всего и заключается, что в ней и через нее устанавливается действенная связь между человеком и миром, благодаря которой бытие выступает как реальное единство и взаимопроникновение субъекта и объекта. Вместе с тем в деятельности и через деятельность индивид реализует и утверждает себя как субъект, как личность: как субъект — в своем отношении к объектам, им порожденным, как личность — в своем отношении к другим людям, на которых он в своей деятельности воздействует и с которыми он через нее вступает в контакт. В деятельности, осуществляя которую человек совершает свой жизненный путь, все психические свойства личности не только проявляются, но и формируются.

Но всякая вещь или объект, порожденные человеком, включаются в общественные отношения. Через посредство вещей человек соотносится с человеком и включается в межлюдские отношения. Поэтому действия человека и его деятельность в целом — это не только *воздействие*, изменение мира и порождение тех или иных объектов, но и общественный

акт или *отношение* в специфическом смысле этого слова. Поэтому деятельность — это не внешнее *делание*, а *позиция* — по отношению к людям, к обществу, которую человек всем своим существом, в деятельности проявляющимся и формирующимся, утверждает. И особенно важным в мотивации деятельности является именно ее общественное содержание, точнее — выражающееся в его мотивах отношение человека к идеологии, к нормам права и нравственности. Поэтому центр тяжести в мотивации человеческих действий естественно в той или иной мере переключается из сферы вещной, предметной в план личностно-общественных отношений, осуществляющихся при посредстве первых и от них неотрывных». (Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2004. С. 435-437).

А. Н. Леонтьев: «Деятельность есть молярная, не аддитивная единица жизни телесного, материального субъекта. В более узком смысле, т.е. на психологическом уровне, это единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире.

Основной, или, как иногда говорят, конституирующей, характеристикой деятельности является ее ***предметность***. Собственно, в самом понятии деятельности уже имплицитно содержится понятие ее предмета. При этом предмет деятельности выступает двояко: первично — в своем независимом существовании, как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично — как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта и иначе осуществиться не может.

Уже в самом зарождении деятельности и психического отражения обнаруживается их ***предметная природа***. Так, было показано, что жизнь организмов в гомогенной, хотя и изменчивой среде может развиваться лишь в форме усложнения той системы элементарных

отправлений, которая поддерживает их существование. Только при переходе к жизни в дискретной среде, т.е. к жизни в мире предметов, над процессами, отвечающими воздействиям, имеющим прямое биотическое значение, надстраиваются процессы, вызываемые воздействиями, которые сами по себе могут быть нейтральными, абиотическими, но которые ориентируют его по отношению к воздействиям первого рода.

Дальнейшая эволюция поведения и психики животных может быть адекватно понята именно как история развития предметного содержания деятельности. На каждом новом этапе возникает все более полная подчиненность эффекторных процессов деятельности объективным связям и отношениям свойств предметов, во взаимодействие с которыми вступает животное. Предметный мир как бы все более «втягивается» в деятельность. Так, движение животного вдоль преграды подчиняется ее «геометрии» – уподобляется ей и несет ее в себе, движение прыжка подчиняется объективной метрике среды, а выбор обходного пути – межпредметным отношениям.

Развитие предметного содержания деятельности находит свое выражение в идущем вслед развитии психического отражения, которое регулирует деятельность в предметной среде». (Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2005. – С.65-66).

3. Рассмотрите вопрос об **отличиях деятельности человека от активности животных**. Можете заполнить таблицу, которая поможет вам провести комплексное сравнение этих понятий. Можно ли сказать, что деятельность человека – это свойственный человеку, особый вид активности?

Таблица № 1

Сравнительный анализ деятельности человека и активности животных

Характеристики	Активность животных	Деятельность человека
Источник		

Главный регулятор		
Характер форм поведения		
Использование орудий		
Создание орудий		
Наличие сознательного волевого регулирования		
Продукт, вызываемые изменения		

4. Рассмотрите вопрос о **структуре деятельности по С. Л. Рубинштейну и А. Н. Леонтьеву**. Прочитайте нижеследующие фрагменты. На основе этих фрагментов сделайте графические схемы структуры деятельности по указанным авторам.

С. Л. Рубинштейн: «Ход человеческой деятельности обусловлен прежде всего объективной логикой задач, в разрешение которых включается человек, а ее строение — соотношением этих задач.

Единство деятельности создается прежде всего наличием больших задач, подчиняющих себе ряд более мелких, частных задач, входящих в них в качестве звеньев.

Решающее значение целей и задач сказывается и на мотивах. Они определяются задачами, в которые включается человек, во всяком случае не в меньшей мере, чем эти задачи — мотивами. Мотив для данного действия заключается именно в отношении к задаче, к цели и обстоятельствам — условиям, при которых действие возникает. Мотив как осознанное побуждение для определенного действия, собственно, и

формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия. Мотив — как побуждение — это источник действия, его порождающий; но, чтобы стать таковым, он должен сам сформироваться. Поэтому никак не приходится превращать мотивы в некое абсолютное начало. Подчинение действий, которыми человек разрешает встающие перед ним задачи, казуистике личностных мотивов вне *отношения к логике задач* если и имеет место, то главным образом в отношении малозначительной деятельности, в которой задачи отступают на задний план только в силу их ничтожности и несущественности; да и то эта гегемония мотивов над задачами имеет место больше в представлении субъекта, чем на самом деле. Сила объективной логики вещей обычно такова, что она, скорее, использует личные мотивы человека как приводной ремень, для того чтобы подчинить его деятельность объективной логике задач, в разрешение которых он включен. И чем значительнее эти задачи и существеннее деятельность, тем жестче проявляется детерминирующая сила задач, тем менее существенными для понимания деятельности становятся стоящие вне отношения к ним личностные мотивы.

Мотив человеческих действий естественно связан с их целью, поскольку мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть. Но мотив может отделиться от цели и переместиться: 1) на саму деятельность, как это имеет место в игре, где мотив деятельности лежит в ней самой, или в тех случаях, когда человек делает что-нибудь «из любви к искусству», и 2) на один из результатов деятельности. В последнем случае побочный результат действий становится для действующего лица субъективно целью его действий. Так, выполняя то или иное дело, человек может видеть свою цель не в том, чтобы сделать

именно данное дело, а в том, чтобы посредством этого проявить себя или выполнить свой общественный долг.

Наличие мотивов деятельности, выходящих за пределы прямых целей действий, у человека как социального существа неизбежно и правомерно. Мотивы человеческой деятельности чрезвычайно многообразны, поскольку проистекают из различных потребностей и интересов, которые формируются у человека в процессе общественной жизни. В своих вершинных формах они основываются на осознании человеком своих моральных обязанностей, задач, которые ставит перед ним общественная жизнь, так что в своих высших, наиболее сознательных проявлениях поведение человека регулируется осознанной необходимостью, в которой оно обретает истинно понятую свободу». (Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – С.467).

А. Н. Леонтьев: «В общем потоке деятельности, который образует человеческую жизнь в ее высших, опосредствованных психическим отражением проявлениях, анализ выделяет, во-первых, отдельные (особенные) деятельности – по критерию побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия – процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, это операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели.

Эти «единицы» человеческой деятельности и образуют ее макроструктуру. Подвижность отдельных «образующих» системы деятельности выражается, с другой стороны, в том, что каждая из них может включать в себя единицы, прежде относительно самостоятельные. Так, в ходе достижения выделявшейся общей цели может происходить выделение промежуточных целей, в результате чего целостное действие дробится на ряд отдельных последовательных действий; это особенно характерно для случаев, когда действие протекает в условиях, затрудняющих его выполнение с помощью

уже сформировавшихся операций. Противоположный процесс состоит в укрупнении выделяемых единиц деятельности. Это случай, когда объективно достигаемые промежуточные результаты сливаются между собой и перестают сознаваться субъектом. Соответственно происходит дробление или, наоборот, укрупнение также и «единиц» психических образов: переписываемый неопытной рукой ребенка текст членится в его восприятии на отдельные буквы и даже на их графические элементы; позже в этом процессе единицами восприятия становятся для него целые слова или даже предложения.

Само понятие «деятельность» необходимо соотносится, прежде всего, с понятием мотива. Или, иначе, мотив – это то, что характеризует деятельность, побуждает именно деятельность.

О чем идет речь, о какой единице деятельности: может быть, о деятельности отдельной, может, это действие, входящее в какую-то цепь и реализующее какую-либо деятельность, может быть это просто операция техническая, технизированное ... действие, ... или речь идет о каких-либо психофизиологических функциях, вовлеченных в эту единицу, которая есть деятельность. Эти единицы переходят одна в другую. Действие может отработаться, автоматизироваться... и стать только способом выполнения какого-то другого действия. Действие может получить собственный мотив и тогда происходит трансформация, действие трансформируется в целую деятельность». (Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / под ред. Д. А. Леонтьева и Е. Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – С.439).

«Возникновение в деятельности целенаправленных процессов – действий исторически явилось следствием перехода к жизни человека в обществе. Деятельность участников совместного труда побуждается его продуктом, который первоначально непосредственно отвечает потребности каждого из них. Однако развитие даже простейшего технического разделения труда необходимо приводит к

выделению как бы промежуточных, частичных результатов, которые достигаются отдельными участниками коллективной трудовой деятельности, но которые сами по себе не способны удовлетворять их потребности. Выделение целей и формирование подчиненных им действий приводит к тому, что происходит как бы расщепление прежде слитых между собой в мотиве функций. Функция побуждения, конечно, полностью сохраняется за мотивом. Другое дело – функция направления: действия, осуществляющие деятельность, побуждаются ее мотивом, но являются направленными на цель. Допустим, что деятельность человека побуждается пищей; в этом и состоит ее мотив. Однако для удовлетворения потребности в пище он должен выполнять действия, которые непосредственно на овладение пищей не направлены. Например, цель данного человека – изготовление орудия лова; применит ли он в дальнейшем изготовленное им орудие сам или передаст его другим и получит часть общей добычи – в обоих случаях то, что побуждало его деятельность, и то, на что были направлены его действия, не совпадают между собой; их совпадение представляет собой специальный, частный случай. В отличие от целей, мотивы актуально не сознаются субъектом: когда мы совершаем те или иные действия, то в этот момент мы обычно не отдаем себе отчета в мотивах, которые их побуждают. Правда, нам нетрудно привести их мотивировку, но мотивировка вовсе не всегда содержит в себе указание на их действительный мотив.

Мотивы, однако, не отделены от сознания. Даже когда мотивы не сознаются, т.е. когда человек не отдает себе отчета в том, что побуждает его совершать те или иные действия, они все же находят свое психическое отражение, но в особой форме – в форме эмоциональной окраски действий.» (Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2005. – С.153-156).

«Не всякий возникающий мотив является актуальным, действующим. То есть позволяющим осуществить целеобразование, а вместе с ним и деятельность. Поэтому нужно различать мотивы потенциальные, и мотивы актуальные. Мотивы имеют побуждающую и смыслообразующую функцию.. Оказывается, что некоторый мотив данного действия может выполнять лишь побудительную функцию, те есть определять как бы динамику действия: включение, поддержание, степень напряженности.. Но мотивы по отношению к действию могут выполнять и другую функцию, которую я называл направляющей, но которую я сейчас должен переименовать, открыв более полный психологический смысл этого термина. Ту функцию, которую я назвал для себя функцией смыслообразования. Мы не говорим, что материальное стимулирование – это то, ради чего трудится человек. Это то, что стимулирует его труд, совершаемый ради и дальше идет вопрос о мотиве. А мотив труда, ради чего трудится человек, ради чего он себя отдает, – это и составляет для него смысл труда. Во к чему я назвал эти мотивы смыслообразующими» (Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / под ред. Д. А. Леонтьева и Е. Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – С.444-447).

5. Рассмотрите вопрос о **видах деятельности в классификациях С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева**. Проанализируйте фрагменты работ этих авторов, представленные ниже. *Сопоставьте взгляды исследователей, ответьте на вопросы.*

Рубинштейн С. Л.: игра, учение, труд («Основы общей психологии»)

Труд

«Основным, исторически первичным видом человеческой деятельности является *труд*. Своеобразные, отличные от труда, но связанные с ним и производные от него виды деятельности представляют *игра* и *учение*... Психологический анализ различных видов деятельности, т. е. анализ их психологических свойств, мы начинаем с

труда как основного вида деятельности человека; игра и учение, естественно, располагаются в той последовательности, в которой они выступают в качестве основных видов деятельности в онтогенетическом развитии человека. Своеобразие психологической стороны трудовой деятельности связано прежде всего с тем, что по своей объективной общественной сущности труд является деятельностью, направленной на создание общественно полезного продукта. Труд — это всегда выполнение определенного *задания*; весь ход деятельности должен быть подчинен достижению намеченного результата; труд требует поэтому *планирования* и *контроля* исполнения, он поэтому всегда включает определенные *обязательства* и требует внутренней *дисциплины*... То обстоятельство, что в трудовой деятельности все звенья подчинены ее итоговому результату, уже придает специфический характер мотивации трудовой деятельности: цель деятельности лежит не в ней самой, а в ее продукте. В силу общественного разделения труда положение становится все более специфичным. Так как ни один человек не производит все предметы, нужные для удовлетворения его потребностей, то мотивом его деятельности становится продукт не его деятельности, а деятельности других людей, продукт общественной деятельности. Поэтому в труде складывается характерная для человека способность к действию дальнего прицела, опосредованная, *далекая мотивация*, в отличие от той действующей в порядке короткого замыкания *короткой мотивации*, которая характерна для животного, для реактивного, импульсивного действия, обусловленного моментальной ситуацией.

Трудовая деятельность совершается первично не в силу привлекательности самого процесса деятельности, а ради более или менее отдаленного ее результата, служащего для удовлетворения потребностей человека. Сам процесс труда может быть и обычно в той или иной мере, в той или иной части своей бывает более или менее

трудным, требующим напряжения, усилий, преодоления не только внешних, но и внутренних препятствий. Поэтому в труде выработались и для труда требуются *воля и произвольное внимание*, необходимые для того, чтобы сосредоточиться на непосредственно не привлекательных звеньях трудового процесса. ... Нормально труд является насущнейшей потребностью человека. Трудиться — значит проявлять себя в деятельности, претворять свой замысел в дело, воплощая его в материализованных продуктах; трудиться — это значит, объективируясь в продуктах своего труда, обогащать и расширять свое собственное бытие, быть создателем, творцом — величайшее счастье, которое вообще доступно человеку. Труд — основной закон развития человека.

Игра

Прежде всего игра, поскольку речь идет об играх человека и ребенка, — это осмысленная *деятельность*, т.е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива.

Распространенное представление о том, что игра является лишь функционированием, порождается тем самым по себе бесспорным фактом, что игровое действие совершается не ради практического эффекта, который оно оказывает на обыгрываемый предмет. Все же человеческая игра — это никак не просто функционирование созревших в организме систем и не движение, которое совершается только потому, что внутри организма накопился излишек нерастроченной энергии. Игра — это деятельность; это значит, что игра является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности.

Игра индивида всегда теснейшим образом связана с той деятельностью, на которой основывается существование данного вида. У животных она связана с основными формами инстинктивной жизнедеятельности, посредством которых поддерживается их существование; у человека *«игра — дитя труда»*. Эта связь игры с трудом ярко запечатлена в содержании игр: все они обычно

воспроизводят те или иные виды практической неигровой деятельности... *Игра человека — порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры — в способности, отображая, преобразовать действительность.* Впервые проявляясь в игре, эта самая всеобщая человеческая способность в игре впервые и формируется. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир — в этом основное, центральное и самое общее значение игры.

Первое положение, определяющее сущность игры, состоит в том, что *мотивы игры* заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно дает данное действие в практическом неигровом плане, но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных *переживаниях*, значимых для ребенка, вообще для играющего, *сторон действительности*. Игровое действие не стремится к вещному результату и к утилитарному эффекту. Этим определяется *вторая — характерная — особенность игры*; игровое действие реализует многообразные мотивы специфически человеческой деятельности, не будучи связанным в осуществлении вытекающих из них целей теми средствами или способами действия, которыми эти действия осуществляются в неигровом практическом плане. В игровой деятельности действия являются скорее *выразительными и семантическими* актами, чем оперативными приемами. Они должны скорее выразить заключенный в побуждении, в мотиве смысл действия, отношение его к цели, чем реализовать эту цель в виде вещного результата. Именно в силу этой своей особенности *игра является деятельностью, в которой разрешается противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка, определяющим мотивацию его деятельности, и ограниченностью его оперативных возможностей.* Игра — способ реализации потребностей и запросов

ребенка в пределах его возможностей. Из исходной особенности игры, определяющей самый смысл ее, вытекает и то, что одни предметы могут в игровой деятельности замещаться другими (палка — лошадь, стул — автомобиль и т. д.).

Учение

Учение, которое в последовательной смене основных типов деятельности, совершающейся в течение жизни каждого человека, следует за игрой и предваряет труд, существенно отличается от игры и сближается с трудом по общей установке: в учении, как и в труде, нужно выполнять *задания* — готовить *уроки*, соблюдать *дисциплину*; учебная работа строится на обязанностях. Общая установка личности в учении уже не игровая, а трудовая.

Основная цель учения, применительно к которой приравнивается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство — освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек готовится к собственной трудовой деятельности. Этот процесс учения протекает не стихийно, не самотеком. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения — двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося». (Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб: Издательство «Питер», 2000. – С.474-495).

Ананьев Б. Г. («О проблемах современного человекознания»):

«Как классификация, так и предложенный С. Л. Рубинштейном генетический принцип построения их в определенном порядке, последовательности почти без изменений вошли во все последующие пособия, учебники и монографии по детской психологии. Речь идет об известной триаде: игра, учение и труд.

Что касается труда, то рассматриваемая концепция фактически исключала его из факторов становления индивидуального сознания и формирования личности, поскольку весь этот длительный процесс выполняет функцию лишь подготовки к труду как основной, да, пожалуй, с этой точки зрения и единственной формы деятельности взрослого человека.

Обособление учения от производительного, а еще ранее — от так называемого общественно полезного труда, оправдываемое с такой точки зрения, нанесло определенный ущерб делу коммунистического воспитания. Без обучения самому труду и элементам полезного для детей различных возрастов общественно полезного труда невозможно сформировать и готовность к труду; не только игра, но и учение как усвоение знаний недостаточны для формирования такой готовности. Коренная перестройка дела образования во всех ее звеньях подтвердила необходимость в целях подготовки подрастающего поколения к жизни и всестороннего развития личности соединения обучения с трудом. Представляются интересными в этом отношении сдвиги в дошкольном воспитании. Дело не только в том, что в систему дошкольного воспитания введены элементы обучения и тем самым более непосредственно закладываются основы учебной деятельности, необходимые для школьного обучения. Больше того, оказалось, что не только учение должно быть более ранним в сочетании с игрой у дошкольников, но и сам труд в виде так называемого самообслуживания и простейших операций общественно полезной деятельности должен иметь место в детском саду.

Генетическая концепция деятельностей показала свою недостаточность и в отношении взрослых людей. (...) Тесная связь современного труда с наукой и необходимость постоянного совершенствования не только профессионально-трудового мастерства, но и знания самоочевидна. Жизнь показала, что не только учение

должно соединяться с трудом, но и труд с учением, причем независимо от уровня профессиональной подготовки, квалификации и возраста.

Приходится отметить, что не так просто обстоит дело и с игрой, которую многие специалисты в детской психологии превратили в возрастную форму предметной деятельности, специфическую именно для ребенка с первого года жизни до начала систематического учения... Между тем игра как особая форма деятельности имеет свою историю развития, охватывающую также все периоды человеческой жизни. В подростковом и юношеском, молодом и среднем, даже пожилом возрасте существуют разнообразные ее проявления и меняющиеся виды «любительства» в области спорта, искусства, коллекционирования и т. д. Игровая деятельность взрослых людей составляет важную сторону их жизни, связанную с так называемым свободным временем... Но если это так, то распространенная в советской психологии генетическая, «возрастная» классификация видов или форм деятельности несостоятельна и теоретически.

Виды деятельности: познание, общение, труд

Познание в его двух формах — непосредственно образного и логически понятийного — есть одна из основных сил общественно-исторического развития человечества, так как наука и искусство познания непрерывно связаны со всей структурой общественного сознания, вырастающего на почве определенного материального производства, общественно-трудовой практики. В этом смысле познание — исторический процесс накопления духовных ценностей, отражающих объективные законы природы и общества, межчеловеческих отношений и жизни самого человека. Каждый индивид вместе со своим поколением включается в этот процесс и прежде всего «усваивает» продукты общественного развития: определенные духовные ценности класса и эпохи, образующие путем интериоризации его внутренний мир.

Общение как деятельность общественного индивида далеко не всегда принимается во внимание. Между тем именно личностная характеристика коммуникации и дает возможность понять то условие, при котором коммуникации в различных формах социальной жизни детерминируют наиболее глубокие процессы динамики личности, ее структуру и механизмы развития. На ранних этапах онтогенетического развития человека особенно важную роль, как показали наши исследования, играет накопление сенсорных синтезов в процессе общения. С такими синтезами связаны не только представления ребенка о людях, т. е. образцы, регулирующие его действие в процессе общения, но и сложные симпатические чувства (нравственные и эстетические). Речь и поступки, действия и выразительные движения, т. е. поведение в широком смысле слова, с самого раннего этапа человеческого развития регулируются процессом отражения, неразрывно связанного у людей с многообразными формами общения.

Познание и общение являются, как было показано выше, основными формами деятельности индивидуального человека с самого начала формирования его личности, посредством которых осуществляется социальная детерминация многих сторон ее психического развития. Как игра, так и учение выступают эффектами взаимосвязей общения и познания, а вместе с тем важными средствами дальнейшей эволюции каждой из этих основных форм, соответствующих фундаментальным процессам общественного развития». (Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев; гл. ред. В. Усманов; зав. психол. ред. А. Зайцев. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – С.113-116.).

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Почему Б. Г. Ананьев критиковал классификацию С.Л. Рубинштейна?

- Какой принцип, на Ваш взгляд, положен в основу каждой из представленных классификации?
6. Рассмотрите вопрос об **этапах усвоения деятельности человеком**.

Охарактеризуйте следующие этапы:

- ознакомительный,
- подготовительный,
- стандартизирующий,
- варьирующий.

7. Рассмотрите вопрос о **навыках и умениях, их сущности и формировании, переносе**.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Какой уровень усвоения деятельности является более высоким – навык или умение?
- Чем обусловлено «плато» в графике обучения навыку? Как должен правильно строить работу педагог при образовании «плато»?
- На каком этапе формирования навыка должно иметь место применение разнообразных, видоизменяемых вариантов условий выполнения действия?
- На каких этапах формирования навыка рекомендуется сосредотачиваться на способах выполнения отдельных движений, а на каких – нет?
- Что представляют собой интерференция и перенос навыков?
- Почему при обучении катанию на велосипеде навык катания на коньках помогает обучению, а при обучению навыку пиления навык шлифовки мешает? Ведь движения при пилении и шлифовке гораздо более похожи, чем движения катания при катании на велосипеде и на коньках?

8. Рассмотрите вопрос о значении деятельности для развития личности.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Как влияет деятельность на познавательные процессы человека? Приведите примеры.
- Как влияет деятельность на развитие личности?
- Как влияет деятельность на общение и коммуникацию человека?
- Охарактеризуйте сущность деятельностного подхода в отечественной психологии.

Литература:

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2005.
3. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / под ред. Д.А. Леонтьева и Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев; гл. ред. В. Усманов; зав. психол. ред. А. Зайцев. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001.
5. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн; подгот. И.М. Фейгенберг. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
6. Суворова Г. А. Психология деятельности : учебное пособие для студентов психологических и педагогических вузов / Г. А. Суворова. — 2-е изд. — Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. — 176 с. — ISBN 978-5-4486-0738-7. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88198.html> (дата обращения: 04.12.2019).

Семинарское занятие № 8

Внимание и его развитие у детей

1. Дискуссия о сущности внимания.
2. Свойства внимания.
3. Виды внимания.
4. Развитие внимания в онтогенезе. Особенности внимания дошкольников, младших школьников, подростков. Возможности и психологические условия развития внимания у детей.
5. Управление вниманием обучающихся на уроке (поддержание, развитие).

6. Деловая игра: проведение с группой игр, направленных на развитие внимания у детей.

Рекомендации по подготовке к занятию:

1. Начните подготовку к занятию со знакомства **с учебной и научной литературой**. Просмотрите работы С. Л. Рубинштейна, П. Я. Гальперина, хрестоматию Гиппенрейтер Ю. Б. и Романова В.Я.
2. Рассмотрите вопрос о **дискуссии, посвященной сущности внимания**. Проанализируйте различные точки зрения ученых, рассматривавших внимание как:
 - как моторный процесс (Т. Рибо, Н. Ланге),
 - как зону наиболее активного и ясного сознания (В. Вундт),
 - как результат доминанты и индукции в коре головного мозга (А. Ухтомский),
 - как психический процесс отбора информации (Д. Бродбент, Д. Дойч, Д. Канеман и др.),
 - как процесс избирательного сосредоточения на определенной информации и деятельности (С. Л. Рубинштейн),
 - как деятельность самоконтроля (П. Я. Гальперин).
3. Рассмотрите вопрос о **свойствах внимания** (объем, концентрация, устойчивость, переключаемость, распределение, отвлекаемость). Приведите примеры, в которых эти свойства проявляются.

Для самоконтроля ответьте на следующие вопросы:

- Индивидуальные различия в уровне развития какого свойства внимания проявляются в том, что одни люди могут быстро менять виды деятельности без потери качества, а другие так не могут?
- Индивидуальные различия в уровне какого свойства внимания проявляются в том, что одни люди могут одновременно наблюдать все движущие средства на дороге, наблюдая траекторию и скорость их всех, а другие так не могут?

- Индивидуальные различия в уровне какого свойства внимания проявляются в том, что одни люди могут одновременно выполнять несколько видов деятельности, следить одновременно за несколькими процессами без потери качества, а другие так не могут?
- Индивидуальные различия в уровне какого свойства внимания проявляются в том, что одни люди так глубоко погружаются в деятельность, что не замечают ничего вокруг себя, не ощущают голода и усталости, а для других это не характерно?
- Какое свойство внимания проявляется в том, что внешние сигналы легко «выбивают» человека из хода деятельности, мешают ему?
- Какие свойства внимания являются мало развиваемыми в процессе деятельности и тренировки, а какие можно существенно улучшить?

4. Рассмотрите вопрос о **видах внимания**.

Рассмотрите классификации по различным основаниям:

- по произвольности (степени волевого контроля),
- по происхождению (природно-обусловленное и социально-обусловленное),
- по направленности (внешнее и внутреннее),
- по форме деятельности (сенсорно-перцептивное, интеллектуальное, двигательное),
- по анализаторам (зрительное, слуховое, кинестетическое и др.).

5. Рассмотрите вопрос о **развитии внимания** в онтогенезе.

Охарактеризуйте такие этапы в развитии внимания, как:

- период от рождения до 3 лет,
- период от 3 до 7 лет),
- период младшего школьного возраста,

- период подросткового и юношеского возраста,
- период взрослости.

Остановитесь на характеристике внимания дошкольников, младших школьников, подростков, старшеклассников.

б. Остановитесь на психологических **условиях развития внимания детей и подростков**. Охарактеризуйте такие условия, как:

- речевое общение со взрослыми,
- полноценное развитие игр со сверстниками,
- участие в продуктивных видах деятельности,
- посильное включение в труд и самообслуживание,
- тренировка, тренинг,
- развивающие игры,
- грамотная организация учебной деятельности,
- мотивация и стимулирование.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Какую роль играет указательный жест и речь взрослых в развитии внимания ребенка?
- Сколько по времени может удерживать внимание **на интересной деятельности** ребенок до 3 лет, в дошкольном возрасте, в младшем школьном, в подростковом, в юношеском?
- Сколько по времени может удерживать внимание **на не очень интересной деятельности** ребенок до 3 лет, в дошкольном возрасте, в младшем школьном, в подростковом, в юношеском?
- В каком возрасте внимание переживает пик своего развития у человека?
- Какова роль игры в развитии внимания ребенка?
- Какова роль продуктивных видов деятельности и самообслуживания в развитии внимания ребенка?

7. Остановитесь на вопросе **об управлении вниманием обучающихся на уроке**. Рассмотрите такие методы управления вниманием, как:

А) Методы поддержания внимания с помощью:

- указаний, замечаний,
- смены интонации, громкости голоса,
- смены положения педагога в пространстве, его движений,
- смены деятельности, типа заданий,
- ярких эмоций,
- наглядности,
- проблемного вопроса,
- обращения к личному опыту учащихся,
- комментированного письма, решения задач и пр.

Б) Методы разгрузки внимания:

- использование пауз,
- использование шуток, юмористических замечаний или историй,
- использование физкультминуток и минуток разгрузки.

В) Методы развития внимания:

- с помощью игр и упражнений, направленных на развитие внимания.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Каковы внешние проявления внимания и его снижения у обучающихся?
- Какие колебания в динамике внимания ухся имеют место в течение урока в младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте?
- Какие свойства внимания в наибольшей степени влияют на эффективной учебной деятельности школьника?
- Как должен реагировать педагог на небольшой шум и двигательную активность обучающихся в середине урока?

Литература:

1. Дормашев Ю. Б., Романов В. Я. Психология внимания. – М., 1995.

2. Кикоин Е. И. Младший школьник: возможности изучения и развития внимания. – М., 1993.
3. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. – М., 1974.
4. Гатанова Н. В., Тупина Е. Г. Развиваю внимание. – СПб, 2000.
5. Осипова А. А., Малашенская Л. И. Диагностика и развитие внимания: программа для детей 5-9 лет. – М., 2001.
6. Андреев О. А., Хролов Л. Н. Тренировка внимания. – Минск, 1997.
7. Пылаева Н. М. Школа внимания: методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет: методическое пособие / Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина. – Изд. 3-е, стер. – М.: Теревинф, 2004. – (Особый ребенок). – 46 с.
8. Гиппенрейтер Ю. Б., Романов В. Я. Психология внимания: Хрестоматия. М., 2002.

Семинарское занятие № 9

Воля и способности, их развитие у детей и подростков

План занятия:

1. Воля: анализ различных подходов к определению понятия и функции. Непроизвольные, произвольные и волевые действия.
2. Структура волевого акта.
3. Волевые свойства личности.
4. Групповая дискуссия: Как формировать волевые качества у детей (по С. Л. Рубинштейну, Ж. Пиаже, В. К. Котырло).
5. Способности и задатки. Классификации способностей.
6. Взаимосвязь структуры и типа интеллекта и способностей.
7. Развитие способностей: уровни, способы, условия.

Рекомендации по подготовке к занятию:

1. Начните подготовку к занятию со знакомства с **учебной и научной литературой**. Просмотрите работы С. Л. Рубинштейна, Е. П. Ильина, В. К. Котырло, Е.О. Смирновой, Н. А. Цыркун.
2. Рассмотрите вопрос о **дискуссии, посвященной сущности воли**. Проанализируйте различные точки зрения ученых, рассматривавших волю как:
 - Атрибутивное свойство человека, обеспечивающее стремления и активность человека (А. Шопенгауэр),

- Способность к произвольному (целенаправленному) поведению в условиях внутренних и внешних препятствий (С. Л. Рубинштейн),
- Произвольная саморегуляция поведения и деятельности (Селиванов).

Рассмотрите **функции воли:**

- **побудительная (активизирующая)** – это сознательное направление умственных и физических усилий на преодоление трудностей и достижение целей; если у человека отсутствует актуальная потребность осуществить действие, объективную необходимость которого он осознает, воля создает дополнительные побуждения, изменяющие смысл действия, делающие его более значимым, вызывая переживания, связанные с предвидимыми последствиями действия.
- **тормозная** – это сдерживание нежелательного проявления активности (отказ от чего-либо); личность способна тормозить пробуждение мотивов и выполнение действий, которые не соответствуют ее мировоззрению, идеалам и убеждениям. Регулирование поведения было бы невозможным без торможения.

3. Рассмотрите разницу между **непроизвольными, произвольными и волевыми действиями**. Обратите внимание на то, что С.Л. Рубинштейн выделял следующие виды действий:

- **непроизвольные действия** – это действия, которые человек производит неосознанно; среди них можно выделить: **действия инстинктивные** (осуществляемые независимо от сознательного контроля, например, сосание в младенческом возрасте), **действия рефлекторные** (например, разгибание колена при ударе по нему),

действия импульсивные (связанные с аффективной разрядкой эмоций – раздражения, радости, например);

- *произвольные действия (волевые действия в широком смысле слова)* – направленные на достижение сознательно поставленной цели и сознательно контролируемые;

- *волевые действия (волевые действия в узком смысле слова)* – произвольные действия, совершаемые в условиях внутренних и внешних препятствий, требующие напряжения, волевого усилия для преодоления этих препятствий (см. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004, с. 445-446).

4. Проанализируйте **структуру волевого акта**. Прочитайте фрагмент из книги С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» (с. 594 – 602). Какую роль в этой структуре играет постановка цели? Желание? Усилие? Решение? Что из вышеназванного является самым существенным в волевом акте, по мнению С. Л. Рубинштейна?

Прочитайте фрагмент из книги Ю. М. Орлова, представленный ниже. Как представляет себе волевой процесс? Какие существенные звенья он включает в него?

«Я попросил одного моего посетителя, который жаловался на недостаток силы воли и связанные с этим, по его мнению, неуспехи в учебе, рассказать о том, как он тренирует свою волю. Он мне ответил, что он упражняет свою волю тем, что принуждает себя делать то, что ему в данный момент не хочется. «Вот, например, я три дня голодал, так как я склонен к полноте и перееданию. Мне очень хотелось есть, — заметил он с гордостью, — но я запретил себе в течение трех дней прикасаться к пище, а только пил воду. Я выполнил это требование и был горд. Но это не увеличило мою силу воли, — добавил он разочарованно. — От того, что я смог голодать три дня, моя воля к принуждению себя *лучше учиться* не увеличилась». Я его спросил, как

он дальше соблюдал диету, и он мне ответил, что в последнее время стал поразительно много есть и заметно прибавил в весе. Оказалось, и в вопросе пищи его «человек привычки» одержал победу над ним и, более того, взял реванш за свое трехдневное подавление. «В последнее время я много думаю о еде и меньше думаю об учебе», — сказал он откровенно.

Поражение «человека воли» в борьбе с «человеком привычки» было обусловлено тем, что мой собеседник не знал, как работает воля. Он думал, что воля представляет собою простое принуждение и подавление, и не имел представления о том, как же совершается волевой акт. Впрочем, он не первый, кто думает, что закалка воли состоит в том, чтобы увеличить возможности насилия над самим собой, над «человеком привычки», и многочисленные факты того, как наши привычки берут над нами верх, ничему нас не учат.

— А как же развивать волю, если не подавлять свои вредные и неуместные желания? — спросил он недоуменно. — Я думаю, что воля как раз и состоит в способности насилия над самим собой, — добавил он. — Бот, например, мне хочется есть, а я не ем, мне хочется идти в кино, а я не иду в кино, я боюсь холодной воды, но заставляю себя искупаться в проруби. В этом и состоит упражнение воли. С помощью силы воли можно заставить себя сделать что угодно.

— Согласен, — сказал я. — Примени свою силу воли и вот сейчас выдели мне слюну или желудочный сок, — попросил я его. — Если сможешь, то я тебе поверю.

Он недоуменно посмотрел на меня и отказался от такого проявления силы воли, сославшись на то, что он не сможет. Тогда я предложил ему представить в уме, как я медленно разрезаю острым ножом лимон, лежащий на чистой и красивой тарелочке, и собираюсь этот оранжевый кружок положить в хрустальный стакан с чаем. Когда я увидел, что он проглотил слюну, я попросил его объяснить, как у него

получилось то, от чего он только что отказался, считая это задание невыполнимым.

— Я отчетливо представил то, о чем вы говорили, и, более того, представил свой обеденный стол и как мама угощает меня чаем. — Потом он немного подумал и сказал: — Видимо, для того, чтобы вызвать нужное поведение, необходимо представить ситуацию и конкретное желательное поведение.

Я согласился с ним и заметил, что, чем сильнее способность такого представления, тем в большей степени человек может оказать влияние на собственное поведение. «Человек воли», который сидит в нас, может представлять собой глупую силу, которая может только насиловать, или же умную силу, которая может управлять «человеком привычки». В данном случае для того, чтобы выполнить задачу, потребовалось изменить ход образов в мире ваших представлений. Но, к сожалению, это сделали не вы, а я и, следовательно, в вашем поведении реализовалась моя разумная воля, а ваша воля остановилась в бессилии перед довольно простой задачей. Значит, работа вашей воли лишь в незначительной ее части содержит усилие. А главными ее частями являются знание и умение мыслить и представлять так, как необходимо для того, чтобы была реализована определенная цель. При таком подходе «человек привычки» и «человек воли» начинают действовать не как враги, а как союзники.

Таким образом, сила воли представляет собою культуру и умение мышления, способность управлять своим умственным миром. Например, если у вас возникнет образ вкусного пирожка, то вы пойдете на кухню и забудете, что надо работать. Но если, представляя этот пирожок, вы все-таки не пойдете на кухню, а будете заставлять себя работать, то вам придется насиловать себя до тех пор, пока этот образ не вытеснится из головы образами, связанными с вдохновенной работой. Получается так, что умение контролировать свой ум и есть

ваша сила воли. А насилие, принуждение играют в этом процессе совсем незначительную роль. И то лишь на начальном этапе волевого действия. Поэтому выработка силы воли состоит в приобретении способности управлять своим умом, контролировать движение образов. Это очевидно. Когда вы голодали, ваша голова была наполнена пищевыми образами, которые вызывали пищевое поведение, с которым вы боролись все эти три дня. А потом ваше пищевое влечение взяло реванш. А то, что вы испытываете большие затруднения в выполнении учебных заданий, что вам приходится из последних сил принуждать себя делать то, чего вы не хотите, определяется скудостью ваших учебных привычек и неконтролируемостью образов, которые сопровождают каждое ваше действие, направленное на выполнение учебных обязанностей.

— Скажите пожалуйста, – попросил я его, – о чем вы думаете, когда приступаете к чтению учебника?

— О многом. Но преимущественно о постороннем. А если воспроизводятся в уме учебные ситуации, то большей частью неприятные. Я представляю, как будут проверять мою работу. Да и вообще мне не хочется думать о том предмете, который изучаю. Он мне не нравится. Притом у меня конфликт с преподавателем. Стоит мне вспомнить о нем, как в уме разворачиваются цепочки разных, большей частью неприятных мыслей, проигрываются целые диалоги, «что бы я ему сказал» или «что бы я сделал» и многое другое.

— Вот именно поэтому вам приходится принуждать себя, а не руководить собою. Если бы вы смогли в вашем опыте учения найти привлекательные образы, то вам, может быть, и удалось бы сделать это занятие не принудительным, а творческим и приятным». (Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками. – М.: Просвещение, 1974. С. 18).

5. Рассмотрите вопрос о **волевых свойствах личности**. Можно ли их разделить на группы? Попробуйте сделать это по нескольким основаниям, например: по выраженности побудительной и тормозящей функции воли, по этапам волевого акта.
6. Подготовьтесь к **дискуссии о том, как развивать волю у детей**. Для этого нужно рассмотреть взгляды различных ученых на эту проблему. Обратите внимание, что они подчеркивали различные способы развития воли у детей.

С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что ребенку нужно предъявлять задания, которые заставляли бы его проявить настойчивость, но были бы посильны для него. Ребенка нужно учить принимать задание и действовать из сознания необходимости его выполнить.

В. К. Котырло подчеркивал необходимость научить детей правилам поведения и требовать их соблюдения.

У многих отечественных ученых эти позиции были развиты и усилены. Воспитание воли рассматривалось в первую очередь, как приучение ребенка *жить не по принципу «хочу», а по принципу «надо»*. Однако, так можно сформировать такие волевые качества, как настойчивость, ответственность, самоконтроль, выдержка, но трудно сформировать такие качества, как самостоятельность, инициативность, целеустремленность.

Ж. Пиаже (Швейцария) подчеркивал, что развитая воля предусматривает не только способность делать «как надо», но и *уметь «хотеть»* – так сильно стремиться к цели, так сильно желать ее, что препятствия не могут остановить движение к ней. Развитие мотивации детей, их умения ставить самостоятельно значимую цель и страстно желать ее достижения – тоже важная часть работы по воспитанию воли, таких волевых качеств, как самостоятельность, инициативность, целеустремленность.

Примерно такой позиции придерживается и **Ю. М. Орлов**.

7. Рассмотрите вопрос о сущности **способностей и задатков**.

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Являются ли способности врожденным образованием?
- Являются ли задатки однозначными для определения способностей человека?
- Подтверждает ли биологизаторскую концепцию способностей тот факт, что во многих семьях талант передавался по наследству (например, в семье композиторов Бахов)?

8. Рассмотрите различные классификации способностей.

9. Рассмотрите вопрос о **взаимосвязи структуры и типа интеллекта и способностей**. Рассмотрите различные модели интеллекта: модель генерального фактора, двухфакторные модели, многофакторные модели.

Модель генерального фактора (Ч. Спирмен) исходит из того, что любая интеллектуальная деятельность в основном определяется единым фактором, который был назван *генеральным*, а также множество специфических факторов, присущих только одному виду деятельности.

Двухфакторные модели (Ф. Вернон) также исходят из теории генерального фактора, но предполагают наличие двух широких групповых факторов, подчиненных генеральному фактору (Ф. Вернон: вербально-образовательный и практико-механический интеллект; Дж. Векслер: вербальный и невербальный интеллект). Так построен тест интеллекта Дж. Векслера. Результаты испытуемого по разным субтестам суммируются сначала в два итоговых показателя (коэффициент невербального интеллекта и коэффициент вербального интеллекта), а затем в общий показатель интеллекта (Intelligence Quotient – IQ).

Многофакторные модели (Л. Л. Терстоун) исходят из того, что факторы, определяющие интеллект, достаточно самостоятельны и

определяют успешность в определенных видах деятельности, никак не влияя на успешность в других. При тестировании интеллект нужно представлять как профиль оценок по разным факторам, не суммируя их. Так построен тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра.

Любопытный факт: исследования Ч. Спирмена, доказывавшие наличие генерального фактора интеллекта («общей способности») проводились на детях младшего школьного возраста, а исследования Л. Терстоуна – на студентах колледжей. Это может говорить о том, что дифференциация интеллекта происходит с возрастом.

Модель И. П. Павлова: строится на изучении специализации различных отделов и полушарий мозга на обработке различного рода информации. Он выделил четыре типа высшей нервной деятельности человека: художественный, мыслительный, средний, гениальный). У людей с *художественным типом* первая сигнальная система доминирует над второй, для них характерно образно-эмоциональное мышление. У людей с *мыслительным типом* преобладает вторая сигнальная система, у них доминирует словесно-логическое мышление над образным. У людей со *средним типом* наблюдается относительная сбалансированность деятельности первой и второй сигнальной систем. Люди с *гениальным типом* имеют особо высокое развитие первой и второй сигнальной систем.

Исследованиями было выявлено, что аналитическая, знаково-опосредованная мыслительная деятельность требует активной работы *левого полушария*, а синтетическая, образно-опосредованная – *правого полушария*. Однако, между ними идет процесс постоянного взаимодействия. Согласно более поздним исследованиям, наиболее высоким уровнем интеллекта обладают те люди, которые одновременно с левым полушарием максимально используют возможности правого полушария.

10. Рассмотрите вопрос о развитии способностей, их уровнях, способах и условиях развития способностей.

Охарактеризуйте *уровни развития способностей* (одаренность, талант, гениальность).

Охарактеризуйте *возможности развития способностей на примере отдельных способностей* (например, эксперимент А.Н. Леонтьева по развитию музыкального слуха).

Охарактеризуйте условия, способствующие развитию способностей у детей *дошкольного и младшего школьного возраста* (включение в широкий круг деятельности, возможность попробовать себя в различных увлечениях, хобби, посещение различных кружков, студий, секций, развитие познавательных процессов и учебной деятельности).

Охарактеризуйте условия, способствующие развитию способностей у детей *подросткового и старшего школьного возраста* (формирование устойчивых интересов и склонностей, углубленное изучение любимых предметов, серьезные занятия в тех сферах деятельности, которые вызывают устойчивые интересы, участие в тренинговой работе).

Литература:

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
2. Ильин Е. П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
3. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрасте. – М., Воронеж, 1998.
4. Цыркун Н. А. Развитие воли у дошкольников. – Минск, 1991.
5. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – Киев, 1971.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
7. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
8. Психология одаренности: от теории к практике / А. А. Адашкина, М. Р. Битянова, В. Н. Дружинин [и др.] ; под редакцией Д. В. Ушакова. — 2-е изд. — Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. — 80 с. — ISBN 978-5-4486-0898-8. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88203.html> (дата обращения: 04.12.2019). —

9. Ларионова, Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности / Л. И. Ларионова. — 2-е изд. — Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2019. — 318 с. — ISBN 978-5-9270-0212-2. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88353.html> (дата обращения: 04.12.2019).

Семинарское занятие № 10

Темперамент и характер

План:

1. Понятие о темпераменте.
2. Теории темперамента.
3. Особенности воспитания детей с различным темпераментом.
4. Понятие характера и его природа. Проявление характера в поведении, деятельности, отношениях. Структура характера.
5. Связи характера с темпераментом, мотивацией, деятельностью, эмоциями и поведением человека.
6. Методы воспитания и развития характера растущей личности.
7. Самовоспитание и характер.

Рекомендации по подготовке к занятию:

1. Начните подготовку к занятию со знакомства с **учебной и научной литературой**. Просмотрите работы С. Л. Рубинштейна, В. М. Русалова, А. В. Батаршева, П. В. Симонова, М. С. Егоровой.
2. Рассмотрите вопрос о **сущности темперамента**. Охарактеризуйте его черты: врожденный характер, генетическая обусловленность, влияние на динамические аспекты эмоций и деятельности, проявление во всех видах деятельности, относительная стабильность в течение длительных промежутков жизни или в течение всей жизни человека.
3. Рассмотрите **теории темперамента**. Охарактеризуйте сущность таких групп теорий, как:
 - гуморальные теории (теория Гиппократ и Клавдия Галена),
 - конституциональные теории (теории У. Шелдона и Э. Кречмера),

- нейродинамические теории (теории И. П. Павлова и его учеников),
- психологические теории (теория Г. Ю. Айзенка).

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Являются ли научно актуальными в настоящее время гуморальные и конституциональные теории темперамента?
 - Какие свойства нервной системы лежат в основе темперамента по И. П. Павлову? Являются ли эти свойства биполярными? Континуальными?
 - Какие критические замечания вы могли бы высказать в адрес типологии темперамента И. П. Павлова? Что вам кажется нелогичным, односторонним?
 - Как вы относитесь к мнению И. П. Павлова о том, что слабый тип нервной системы является «инвалидным»?
 - Как Б. М. Теплов развил теорию И. П. Павлова, особенно в вопросе о характеристике людей с такими особенностями нервной системы, как: слабый тип нервной системы, инертность нервных процессов, неуравновешенность нервных процессов?
 - Насколько врожденные особенности нервной системы и темперамента могут быть преодолены в течение жизни? В каких ситуациях они могут сглаживаться, а в каких – проявляться вновь?
 - Какие свойства психики лежат в основе темперамента по Г. Ю. Айзенку? Являются ли эти свойства биполярными? Континуальными?
 - В чем суть «золотого темперамента» по Г. Ю. Айзенку?
4. Рассмотрите вопрос об **особенностях воспитания детей с различным типом темперамента**. Рассмотрите такие пути помощи детям с выраженными особенностями темперамента, как:

- *создание охранительного режима*, учет особенностей, предотвращение чрезмерно «трудных» для данного типа ситуаций,
- *постепенная тренировка «слабых мест»* каждого темперамента с целью подготовки ребенка к успешной адаптации в социуме.

Рассмотрите эти пути для следующих групп детей:

- дети со слабым типом нервной системы,
- дети с инертным типом нервной системы,
- дети с неуравновешенным подвижным типом нервной системы.

5. Рассмотрите вопрос о **сущности и структуре характера**.

Рассмотрите черты характера, которые считал основными А. В.

Батаршев:

«Принято считать, что наиболее общие свойства характера располагаются *по осям*: сила — слабость, твердость — мягкость, цельность — противоречивость. Сила характера — это та энергия, с которой человек добивается поставленных перед собой целей. При встрече с трудностями вся энергия человека с сильным характером направляется на их преодоление, в то время как при слабом характере чаще всего это становится невозможным из-за неустойчивости взглядов и нерешительности, малодушия или трусости. Твердость характера предполагает упорство в достижении целей, отстаивании взглядов и т. п., в то время как мягкость характера проявляется в приспособлении к изменяющимся условиям жизнедеятельности, в нахождении разумных компромиссов в житейских ситуациях. Такая черта, как цельность, означает проявление основных, ведущих черт в достижении цели, что в немалой степени способствует формированию целеустремленности индивида. Противоречивость характера проявляется в частой смене ведущих и второстепенных черт

характера» (Батаршев А. В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – С.75.).

Рассмотрите группы черт характера, которые выделял А. В. Петровский:

- Свойства, выражающие отношение к коллективу и отдельным людям (доброта, отзывчивость, требовательность, заносчивость и т. д.).
 - Свойства, выражающие отношение к труду (трудолюбие, лень, добросовестность, ответственное или безответственное отношение к труду и т. п.).
 - Свойства, выражающие отношение к вещам (аккуратность или неряшливость, бережное или небрежное обращение с вещами и др.).
 - Свойства, выражающие отношение к самому себе (самолюбие, честолюбие, тщеславие, гордость, самомнение, скромность и т. д.).
- б. Рассмотрите вопрос о **связях характера с темпераментом, мотивацией, деятельностью, эмоциями и поведением человека**. Внимательно прочитайте материал об этом в пособии Е. А. Василенко (С. 250-258).

Для самоконтроля ответьте на вопросы:

- Поясните мысль И. П. Павлова о том, что тип высшей нервной деятельности и темперамент – это генотип человека, а характер – это фенотип?
- Приведите примеры влияния деятельности на характер человека из вашего жизненного опыта, из мировой литературы.
- Приведите примеры влияния пережитых эмоциональных запечатлений на характер человека из вашего жизненного опыта, из мировой литературы.
- Приведите примеры влияния социальных условий на характер человека. Охарактеризуйте такие понятия, как «дворянский

характер», «крестьянский характер», «буржуазный характер».

Приведите примеры из мировой литературы.

- Какое значение для формирования характера имеют побуждения и поступки человека? Прочитайте материал о сущности поступка в книге С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» (С. 444-445; С. 621-625).
- Какое значение для формирования характера имеют привычки и образ жизни человека? Прокомментируйте русскую поговорку: «Посеешь поступок – пожнешь привычку; посеешь привычку – пожнешь характер; посеешь характер – пожнешь судьбу».

7. Рассмотрите вопрос о **методах воспитания характера**.

Охарактеризуйте такие методы, как:

- Включение в соответствующие возрасту виды деятельности
- Включение в труд и самообслуживание
- Организация полноценного общения со взрослыми и сверстниками
- Включение в творческую и спортивную деятельность
- Знакомство с произведениями искусства и их обсуждение
- Поощрение и стимулирование поступков
- Тренинг

8. Рассмотрите вопрос о **самовоспитании характера**. Прочитайте главу

из книги Ю. М. Орлова, посвященную самовоспитанию характера.

Рассмотрите такие направления работы личности по самовоспитанию, как:

- расширение сознания,
- расширение самосознания,
- самопознание,
- управление потребностями и желаниями с помощью образов,
- развитие воли с помощью образов цели и желаний,

- развитие способностей,
- устранение плохих привычек и формирование позитивных привычек,
- развитие саногенного мышления,
- осознание психологических защит,
- самоподкрепление.

Литература:

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., 2004.
2. Проблемы общей психологии в трудах отечественных психологов: учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов педагогических вузов / сост. Е. А. Василенко. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2015.
3. Батаршев А. В. Психология индивидуальных различий: от темперамента к характеру и типологии личности. – М., 2001.
4. Егорова М. С. Психология индивидуальных различий. – М., 1997.
5. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность. М., 1981.
6. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся. — М.: Просвещение, 1987. — 224 с.
7. Русалов В. М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. 1985. № 1. – С.19-32. [Эл. ресурс] <http://www.voppsy.ru/issues/1985/851/851019.htm>

Семинарское занятие № 11

Сущность и структура личности в отечественной психологии

План:

1. Определение понятия «личность» в отечественной психологии.
2. Сущность, структура и развитие личности по С. Л. Рубинштейну.
3. Сущность, структура и развитие личности по А. Н. Леонтьеву.
4. Сущность, структура и развитие личности по Л. И. Божович.
5. Сущность, структура и развитие личности по А. Г. Ковалеву.
6. Сущность, структура и развитие личности по К. К. Платонову.
7. Сущность, структура и развитие индивидуальности по Б. Г. Ананьеву.
8. Сущность, структура и развитие личности по Л. Н. Собчик.

Форма проведения занятия. Занятие проходит в форме «Психологического конгресса», в ходе которого студенты представляют ученых, обозначенных в плане, и обсуждают вопросы о сущности, структуре и развитии личности (согласно плану занятия).

В конце игры происходит «сбрасывание масок», участники высказывают собственный взгляд по вопросам сущности, структуры и развития личности.

Игра завершается рефлексией, т.е. самоанализом своего участия в игре.

Рекомендации по подготовке к занятию:

1. Прежде всего студентам следует разбиться на подгруппы, каждая из которых будет представлять позицию того или иного ученого.
2. Затем следует внимательно ознакомиться с позицией выбранного ученого по вопросам о сущности и развитии личности. Для этого нужно изучить рекомендованную литературу, сделать выписки, хорошо их проанализировать, чтобы свободно владеть материалом.
3. Приготовьтесь говорить ***от имени выбранного ученого, от первого лица***, свободно участвовать в дискуссии, защищая позицию выбранного ученого так, как это, судя по содержанию его работ, сделал бы он сам.
4. Вам нужно вжиться в роль выбранного ученого. Найдите информацию о его биографии, основных трудах, о тех дискуссиях, в которых он активно участвовал, о его основных оппонентах и сути имевшихся между ними разногласий, о тех аргументах, которые использовали различные стороны.

Литература:

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.- СПб.: Питер, 2004. - 713 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев; гл. ред. В. Усманов; зав. психол. ред. А. Зайцев. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. – М., 1968.
5. Ковалев А. Г. Психология личности. – М., 1965.
6. Платонов К. К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.

7. Собчик Л. Н.: Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2005. – 624 с.
8. Обухова, Ю. В. Актуальные вопросы психологии личности: теория и практика : учебное пособие. — Ростов-на-Дону, Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2018. — 142 с. — ISBN 978-5-9275-2522-5. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/87397.html> (дата обращения: 04.12.2019).

Список рекомендуемой литературы

Основная учебная литература

1. **Маклаков, А. Г.** Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2005. – 583 с. – Текст: непосредственный.
2. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. - 713 с. – Текст: непосредственный.
3. **Резепов, И. Ш.** Общая психология [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Резепов И.Ш. — Электрон. текстовые данные.— Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019.— 110 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/79807.html>.— ЭБС «IPRbooks»
4. **Обухова, Ю. В.** Актуальные вопросы психологии личности: теория и практика : учебное пособие / Ю. В. Обухова. — Ростов-на-Дону, Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2018. — 142 с. — ISBN 978-5-9275-2522-5. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/87397.html> (дата обращения: 04.12.2019). —

Дополнительная литература

1. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев; гл. ред. В. Усманов; зав. психол. ред. А. Зайцев. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – Текст: непосредственный.

2. **Ананьев, Б. Г.** Теория ощущений / Б.Г. Ананьев; Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. — 454, [2] с. : ил. — Текст: непосредственный.
3. **Андреев, О. А.** Тренировка внимания / О.А. Андреев, Л.Н. Хролов. — Минск: Універсітэцкае, 1997. — 204 с. — Текст: непосредственный.
4. **Батаршев, А. В.** Психология индивидуальных различий: от темперамента к характеру и типологии личности / А. В. Батаршев. — М.: Владос, 2001. — 254 с. — ISBN 5-691-00504-9. — Текст: непосредственный.
5. **Белошистая, А. В.** Первые шаги к интеллекту: развивающие задания для детей: 3–4 года / А.В. Белошистая. — М.: Аркти, 2007. — 96 с. — Текст: непосредственный.
6. **Бернштейн, Н. А.** О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн; подгот. И.М. Фейгенберг. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 288 с. — Текст: непосредственный.
7. **Блинов, Н. Н.** Глаз и изображение / Н. Н. Блинов. - М.: Медицина, 2004. — 320 с. — ISBN 5-225-04298-8. — Текст: непосредственный.
8. **Блонский, П. П.** Память и мышление / П. П. Блонский. - Санкт-Петербург : Питер, 2001. - 287, [1] с. — ISBN 5-318-00216-1. — Текст: непосредственный.
9. **Божович, Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. - Москва [и др.] : Питер, 2008. - 398 с. — ISBN 978-5-91180-846-4. — Текст: непосредственный.
10. **Брунер, Дж.** Психология познания: За пределами непосредств. информации / Дж. Брунер ; Пер. с англ. К. И. Бабицкого ; Предисл. и общ. ред. д. чл. АПН СССР А. Р. Лурия. - Москва : Прогресс, 1977. - 412 с. — Текст: непосредственный.
11. **Венгер, Л. А.** Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателя дет сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б.

- Венгер; ред. Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 143 с. – Текст: непосредственный.
12. **Венгер, Л. А.** Домашняя школа мышления : (Для пятилет. детей) / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. - М. : Знание, 1984. - 80 с. – Текст: непосредственный.
13. **Выготский, Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 92 с. – Текст: непосредственный.
14. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь : сборник / Лев Выготский ; [предисл., сост.: Е. Красная]. - Москва : АСТ : Хранитель, 2008. - 668, [1] с. – ISBN 978-5-17-050057-4. – Текст: непосредственный.
15. **Гальперин, П. Я.** Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. - Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1974. - 99 с. – Текст: непосредственный.
16. **Гатанова, Н. В.** Развиваю внимание : Пособие для подгот. детей к школе / Н. Гатанова, Е. Тунина. - СПб. : Питер, 2000. - 143, [1] с. : ил.; 26 см. - (Мой первый учебник); ISBN 5-8046-0181-4. – Текст: непосредственный.
17. **Генезис сенсорных способностей** / [Л. А. Венгер, К. В. Тарасова, Т. В. Лаврентьева и др.] ; Под ред. Л. А. Венгера ; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. - Москва : Педагогика, 1976. - 256 с. – Текст: непосредственный.
18. **Психология памяти** / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. - Москва : ЧеРо : КноРус, 2000. - 813, [1] с. : ил.; 22 см. - (Хрестоматия по психологии); ISBN 5-88711-079-1. – Текст: непосредственный.
19. **Глозман, Ж. М.** Развиваем мышление: игры, упражнения, советы специалиста / Ж. М. Глозман, С. В. Курдюкова, А. В. Сунцова. – М.: Эксмо, 2010. – 78 с. – Текст: непосредственный.
20. **Губанов, Н. И.** Чувственное отражение: (Анализ проблемы в свете современной науки). – М.: Мысль, 1986. – 237 с. – Текст: непосредственный.

21. **Гурин, Ю. В.** Игры для детей: от трех до семи лет / Ю. В. Гурин, Г. Б. Мони́на. – М.: Сфера; СПб.: Речь, 2011. – 255 с. – Текст: непосредственный.
22. **Гурова, Л. Л.** Психология мышления / Л. Л. Гурова. — 2-е изд. — Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. — 136 с. — ISBN 978-5-4486-0830-8. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88202.html> (дата обращения: 04.12.2019). —
23. **Давыдов, В. В.** Деятельностная теория мышления / В.В. Давыдов; сост. В.С. Лазарев, Л.В. Берцфаи. – М.: Научный мир, 2005. – 240 с. ISBN 5-89176-316-8. – Текст: непосредственный.
24. Дети, в школу собирайтесь! : пособие для педагогов и родителей / О. М. Дьяченко, Н. Ф. Астаськова, А. И. Булычева и др. – М.: Мозаика – Синтез, 2008. – 188 с. 9785867755881. – Текст: непосредственный.
25. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: пособие для воспитателей детского сада / ред. Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1978. – 95 с. – Текст: непосредственный.
26. **Дормашев, Ю. Б.** Психология внимания : учебник / Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. - 4-е изд. - Москва : Московский психолого-социальный ин-т : Флинта, 2007. - 371 с. : ил.; 21 см.; ISBN 978-5-89502-309-9. – Текст: непосредственный.
27. **Дружинин, В. Н.** Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. - 2. изд. - СПб. и др. : Питер, 1999. - 356, [3] с. : ил.; 24 см. - (Мастера психологии : Сер.); ISBN 5-314-00121-7. – Текст: непосредственный.
28. **Дьяченко, О. М.** Воображение дошкольника [Текст] / О. М. Дьяченко. - Москва : Знание, 1986. - 94, [2] с. : ил.; 17 см. – Текст: непосредственный.

29. **Егорова, М. С.** Психология индивидуальных различий / М. С. Егорова; Ин-т "Открытое о-во". - М. : Планета детей, 1997. - 327 с. - ISBN 5-86065-016-7. – Текст: непосредственный.
30. **Житникова, Л. М.** Учите детей запоминать : Пособие для воспитателя дет. сада / Л. М. Житникова. - 3-е изд., доп. - М. : Просвещение, 1985. – 95 с. – Текст: непосредственный.
31. **Зак, А. З.** Развитие интеллектуальных способностей у детей 9 лет. – М.: Нов. шк., 1993. – 407 с. – Текст: непосредственный.
32. **Запорожец, А. В.** Развитие восприятия и деятельность // Избранные психологические труды: в 2 т. / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; Академия педагогических наук СССР ; [сост.: Т. И. Гиневская, Я. З. Неверович]. – Т. 1. - Москва : Педагогика, 1986. – С. 112–118. – Текст: непосредственный.
33. **Зинченко, П. И.** Непроизвольное запоминание : избранные психологические труды / П. И. Зинченко ; под ред. В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова ; Акад. пед. и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т. - Москва ; Воронеж : МОДЭК, 1996. - 543 с. : ил., табл.; 21 см. - (Психологи Отечества : избранные психологические труды : в 70 т.); ISBN 5-87224-124-0. – Текст: непосредственный.
34. **Изюмова, С. А.** Природа мнемических способностей и дифференциация обучения / С. А. Изюмова; Рос. акад. образования, Психол. ин-т. - М. : Наука, 1995. - 381,[1] с. : ил.; 22 см.; ISBN 5-02-013281-0. – Текст: непосредственный.
35. **Ильин, Е. П.** Психология воли / Е. П. Ильин. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва [и др.] : Питер, 2009. - 364 с.; ISBN 978-5-388-00269-3. – Текст: непосредственный.
36. **Кикоин, Е. И.** Младший школьник: возможности изучения и развития внимания : методические рекомендации для учителя начальных классов / Е. И. Кикоин. – Москва : Московский институт повышения

- квалификации работников образования, 1993. – 40 с. – Текст: непосредственный.
37. **Клацки, Р.** Память человека : структуры и процессы / пер. с англ. Т. Сидоровой ; под ред. д. б. н. Е. Соколова. - Москва : Мир, 1978. - 319 с. – Текст: непосредственный.
38. **Ковалев, А. Г.** Психология личности / А. Г. Ковалев. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Просвещение, 1970. - 391 с. – Текст: непосредственный.
39. Когнитивная психология : учебник для вузов / И. В. Блинникова, А. Н. Воронин, В. Н. Дружинин [и др.] ; под редакцией В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — 2-е изд. — Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. — 480 с. — ISBN 978-5-4486-0820-9. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88168.html> (дата обращения: 04.12.2019).
40. **Коняхин, А. В.** Тренинг интеллектуальных способностей : задачи и упражнения / А. В. Коняхин. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2008 (СПб. : Правда 1906). - 127, [1] с. – ISBN 978-5-388-00180-1. – Текст: непосредственный.
41. **Коршунова, Л. С.** Воображение и рациональность : Опыт методологического анализа познавательных функций воображения / Л. С. Коршунова, Б. И. Пружинин. - М. : Изд-во МГУ, 1989. - 180, [2] с.; ISBN 5-211-00210-5. – Текст: непосредственный.
42. **Котырло, В. К.** Развитие волевого поведения у дошкольников. - Киев : Рад. школа, 1971. - 199 с. – Текст: непосредственный.
43. **Куприянович, Л. И.** Резервы улучшения памяти: кибернетические аспекты. М.: Наука, 1970. – Текст: непосредственный.
44. **Лапп, Д.** Улучшаем память – в любом возрасте / Д. Лапп; Пер. с фр. М. С. Фанченко. - М. : Мир, 1993. - 239, [1] с.; ISBN 5-03-002803-X. – Текст: непосредственный.

45. **Ларионова, Л. И.** Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности / Л. И. Ларионова. — 2-е изд. — Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2019. — 318 с. — ISBN 978-5-9270-0212-2. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88353.html> (дата обращения: 04.12.2019).
46. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. - М. : Смысл, 2005 (ППП Тип. Наука). - 431 с.; ISBN 5-89357-113-4. – Текст: непосредственный.
47. **Леонтьев, А. Н.** Лекции по общей психологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Психология" / А. Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. - 5-е изд., стер. - Москва : Смысл : Academia, 2010. - 509, [2] с., [1]; ISBN 978-5-89357-230-8. – Текст: непосредственный.
48. **Линдсей, П.** Переработка информации у человека : (Введ. в психологию) / П. Х. Линдсей, Д. А. Норман ; Пер. с англ. под ред. и с предисл. действ. чл. АПН СССР А. Р. Лурия. - Москва : Мир, 1974. - 550 с. – Текст: непосредственный.
49. **Лорейн, Г.** Развитие памяти и способности концентрироваться / Г. Лорейн.; пер. с англ. Е.А. Бакушевой. – М.: Попурри, 2008. – 240 с. ISBN 978-985-483-872-4. – Текст: непосредственный.
50. **Ляудис, В. Я.** Память в процессе развития / В. Я. Ляудис. - 2-е изд., пересмотр. - Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. - 287 с.; ISBN 978-5-9770-0229-5. – Текст: непосредственный.
51. **Моросанова, В. И.** Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. — 2-е изд. — Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2019. — 214 с. — ISBN 978-5-9270-0104-0. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88385.html> (дата обращения: 04.12.2019).

52. **Натадзе, Р. Г.** Воображение как фактор поведения : (Эксперим. исследование) / [АН ГССР]. - Тбилиси : Мецниереба, 1972. - 184 с. – Текст: непосредственный..
53. **Орлов, Ю. М.** Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся. — М.: Просвещение, 1987. — 224 с. – Текст: непосредственный.
54. **Осипова, А. А.** Диагностика и коррекция внимания : Программа для детей 5-9 лет / А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. - М. : Сфера, 2001. - 102, [2] с.; ISBN 5-89144-220-5. – Текст: непосредственный.
55. **Панферов, В. Н.** Психология человека : Душа и тело. Организм и психика. Функции психики. Структура психики : Учеб. пособие / Панферов В.Н. - 2. изд. - СПб. : Михайлов, 2002. - 252 с.; ISBN 5-8016-0148-1. – Текст: непосредственный.
56. **Петренко, В. Ф.** Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. - М. : Изд-во МГУ, 1988. - 207,[1] с.; ISBN 5-211-00023-4. – Текст: непосредственный.
57. **Пиаже, Ж.** Речь и мышление ребенка / Жан Пиаже; [Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова]. - М. : Педагогика-пресс, 1994. - 526,[1] с.; ISBN 5-7155-0694-8. – Текст: непосредственный.
58. **Пилюгина, Э. Г.** Сенсорные способности малыша : развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет / Э. Г. Пилюгина. - М. : Мозаика-Синтез, 2005 (Домодедово : ДПК). - 115, [2] с.; ISBN 5-86775-096-5. – Текст: непосредственный.
59. **Платонов, К. К.** О системе психологии / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с. – Текст: непосредственный.
60. Проблемы общей психологии в трудах отечественных психологов: учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов педагогических вузов / сост. Е.А. Василенко. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2015. – Текст: непосредственный.

61. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов [Текст] / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии ; Под ред. [и с предисл.] А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. - Москва : Просвещение, 1964. - 352 с. – Текст: непосредственный.
62. Психология одаренности: от теории к практике / А. А. Адаскина, М. Р. Битянова, В. Н. Дружинин [и др.] ; под редакцией Д. В. Ушакова. — 2-е изд. — Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. — 80 с. — ISBN 978-5-4486-0898-8. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88203.html> (дата обращения: 04.12.2019). —
63. Психология ощущений и восприятия : хрестоматия / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии ; под ред.: Ю. Б. Гиппенрейтер [и др.]. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : АСТ : Астрель, 2009. - 687, [1] с. ISBN 978-5-17-060042-7. – Текст: непосредственный.
64. **Пылаева, Н. М.** Школа внимания: методика развития и коррекции – Текст: непосредственный Т. В. Ахутина. – Изд. 3-е, стер. – М.: Теревинф, 2004. – (Особый ребенок). – 46 с; ISBN 5-89404-027-2. – Текст: непосредственный.
65. **Роджерс, К. Р.** Клиент - центрированная психотерапия : теория, современная практика и применение / Карл Роджерс ; [пер. с англ. Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной]. - Москва : Психотерапия, 2007 (Смоленск : Смоленская обл. тип. им. В.И. Смирнова). - 558, [1] с.; 22 см. - (Серия "Золотой фонд психотерапии").; ISBN 5-903182-11-9. – Текст: непосредственный.
66. **Русалов, В. М.** О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека / В. М. Русалов // Вопросы психологии. 1985. № 1. – С.19-32. — Текст : электронный // Вопросы психологии : [сайт]. — URL:

<http://www.voppsy.ru/issues/1985/851/851019.htm> (дата обращения: 04.08.2021).

67. Самосознание проблемных подростков / Н. Л. Белопольская, С. Р. Иванова, Е. В. Свистунова, Е. М. Шафирова. — 2-е изд. — Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2019. — 332 с. — ISBN 978-5-9270-0111-8. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88386.html> (дата обращения: 04.12.2019).
68. **Симонов, П. В.** Темперамент. Характер. Личность / П. В. Симонов, П. М. Ершов. - М. : Наука, 1984. - 161 с. – Текст: непосредственный.
69. **Скоробогатов, В. А.** Феномен воображения : Сравнит.-ист. анализ : Монография / В. А. Скоробогатов, Л. И. Коновалова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - СПб. : Образование, 1992. - 115 с.; 19 см.; ISBN 5-233-00042-3. – Текст: непосредственный.
70. **Смирнов, В. М.** Физиология сенсорных систем и высшая нервная деятельность : учебное пособие для студентов медицинских вузов / В. М. Смирнов, С. М. Будылина. - 3-е изд., испр. и доп. - Москва : Академия, 2007. - 333, [1] с.; ISBN 978-5-7695-2188-1. – Текст: непосредственный.
71. **Смирнова, Е. О.** Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Смирнова Е. О.; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. - Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1998. - 251 с; ISBN 5-89112-042-9. – Текст: непосредственный.
72. **Собчик Л. Н.** психология индивидуальности : теория и практика психодиагностики / Людмила Собчик. - СПб. : Речь, 2005 (ГУП Тип. Наука). - 621, [1] с.; ISBN 5-9268-0195-8. – Текст: непосредственный.
73. **Суворова, Г. А.** Психология деятельности : учебное пособие для студентов психологических и педагогических вузов / Г. А. Суворова. — 2-е изд. — Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. —

- 176 с. — ISBN 978-5-4486-0738-7. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/88198.html> (дата обращения: 04.12.2019).
74. **Тамберг, Ю. Г.** Как научить ребенка думать : Учеб. пособие для родителей, воспитателей и учителей / Ю.Г. Тамберг. - СПб., 2002. - 320 с.; ISBN 5-93076-010-1. – Текст: непосредственный.
75. **Тихомирова, Л. Ф.** огика для дошкольников : Упражнения на каждый день : Попул. пособие для родителей и педагогов / Л. Ф. Тихомирова. - Ярославль : Акад. развития : Акад., Ко, 1999. - 252 с.; ISBN 5-8133-0101-1. – Текст: непосредственный.
76. **Фрейд, З.** «Я» и "Оно" : Пер. с нем. / Зигмунд Фрейд ; [Предисл. Б. Р. Нанейшвили, Г. Б. Нанейшвили]. - Тбилиси : Мерани, 1991. - 396,[2] с.– Текст: непосредственный.
77. **Фрейд, З.** Введение в психоанализ : Лекции : [Пер. с нем.] / Зигмунд Фрейд; [Коммент. М. Г. Ярошевского]. - М. : Наука, 1989. - 455 с., [1] л. портр.; ISBN 5-02-013357-4 . – Текст: непосредственный.
78. **Цыркун, Н. А.** Развитие воли у дошкольников / Н. А. Цыркун. - Минск : Нар. асвета, 1991. - 111,[1] с.; ISBN 5-341-00175-3. – Текст: непосредственный.
79. Чего на свете не бывает? : Занимат. игры для детей от 3 до 6 лет : Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / [Е. Л. Агаева и др.]; Под ред. О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаевой. - М. : Просвещение, 1991. - 62,[2] с. ; ISBN 5-09-003274-2. – Текст: непосредственный.
80. **Черемошкина, Л. В.** Развитие памяти у детей : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности "Педагогика и методика нач. образования" / Л. В. Черемошкина. - М. : Academia, 2005 (ГУП Сарат. полигр. комб.). - 94, [2] с.; ISBN 5-7695-1113-3. – Текст: непосредственный.
81. **Черемошкина, Л. В.** 100 игр для развития памяти : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности "Педагогика и

- методика нач. образования" / Л.В. Черемошкина. - М. : Логос, 2001. - 100, [4] с.; ISBN 5-94010-055-4. – Текст: непосредственный.
82. **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности и способности человека : [Учеб. пособие для вузов] / В. Д. Шадриков. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Изд. корпорация "Логос", 1996. - 318,[1] с.; ISBN 5-88439-015-7. – Текст: непосредственный.
83. **Шадриков, В. Д.** Мнемические способности: развитие и диагностика / В. Д. Шадриков, Л. В. Черемошкина. - М. : Педагогика, 1990. - 175,[1] с.; ISBN 5-7155-0411-2. – Текст: непосредственный.
84. **Шулева, Е. И.** Эстетическое восприятие и художественное восприятие: независимость или зависимость? / Е. И. Шулева, А. О. Кузнецова. — Текст : электронный // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2017, №4. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/16SFK417.pdf>. (дата обращения: 04.12.2020).

Учебное издание

Василенко Елена Анатольевна

ПОДГОТОВКА К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПСИХОЛОГИЯ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Корректор

Е.Ю. Немудрая

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 12.11.2021. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 3,5. Тираж 100 экз. Заказ

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования. 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Типография издательства Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69.

ISBN 978-5-907408-77-7

