**Вариант №1.**

1. Изучив учебную и справочную литературу, заполните таблицу, указав, какие ученые и какой вклад внесли в развитие возрастной психологии на разных этапах.

|  |  |
| --- | --- |
| Ф.И.О. ученого | Вклад в развитие науки |
| 1. В. Прейер
2. В. Вундт
3. С. Холл
 | * + - 1. В книге «Душа ребенка» (1882) представил результаты своих ежедневных систематических наблюдений за развитием дочери от рождения до трех лет; наметил последовательность этапов развития некоторых сторон психики, сделал вывод о значимости наследственного фактора; ввёл метод объективного научного наблюдения в научную практику изучения самых ранних этапов развития ребенка; фактически считается основателем детской психологии.
			2. Разработал метод эксперимента для изучения ощущений и простейших чувств; выдвинул идеи исследования «психологии народов» с помощью анализа продуктов творческой деятельности (изучения сказок, мифов, религии, языка).
			3. создал первую цельную теорию психического развития в детстве; он считал, что последовательность стадий психического развития заложена генетически, а биологический фактор, созревание инстинктов — основной в детерминации смены форм поведения; ему принадлежит идея создания педологии — специальной науки о детях, концентрирующей все знания о развитии ребенка из других научных областей (педагогики, медицины, биологии, социологии и т.д.).
 |
| 1. Н.И. Пирогов,

К.Д. Ушинский, П.Д. Юркевич, Н.Х. Вессель1. П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, И.А. Сикорского, Н.Н. Ланге
2. К.В. Едьницкий
3. И. Старков
4. П.Ф. Каптере-ва, П.Ф. Лесгафта, И.А. Сикорского, Н.Н. Ланге
 | 1. подняли вопрос о широком комплексном междисциплинарном (психологическом, физиологическом, медицинском и др.) изучении ребенка и научных основах руководства его развитием. Н.И. Пирогов первым обратил внимание на то, что дело воспитания имеет не прикладной, а философский смысл — воспитания человеческого духа, он настаивал на необходимости признания, понимания и изучения своеобразия детской психологии.
2. проводили работы по изучение взаимосвязи психического и физического развития ребенка, анализ условий правильной организации умственного труда и становления познавательной деятельности, путей нравственного формирования личности.
3. делал попытки определить разницу в психологическом поведении мальчиков и девочек.
4. занимался наблюдением за развитием детской речи, оказывающей влияние на формирование различных сторон психики.
5. проводили изучение взаимосвязи психического и физического развития ребенка, анализ условий правильной организации умственного труда и становления познавательной деятельности, путей нравственного формирования личности. Сикорский впервые применил метод эксперимента в условиях обучения.
 |

1. **Дайте определение понятия «педагогический процесс», назовите структуру педагогического процесса.**

Педагогический процесс, это процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем. Только при выделении обучения и воспитания в особую общественную функцию, когда возникли специальные воспитательные учреждения и учебные заведения, в рамках которых педагогический процесс стал не только предметом специальной организации, но и предметом осмысления, анализа, прогнозирования и целенаправленного исследования, можно говорить о зарождении научно-педагогического знания. Его в свою очередь считают системой наук и выделяют следующие основные части:

- общие основы;

- теория воспитания;

- дидактика – теория обучения;

- школоведение.

Каждая из них решает свои собственные задачи, результат которых часто накладывается друг на друга.

Структура – это расположение элементов в системе. Структуру системы составляют выделенные по определенному критерию элементы, или компоненты системы, а также связи между ними. Только зная, что и с чем связано в целостном педагогическом процессе, можно решить проблему улучшения организации, управления и качества данного процесса. Связи в педагогической системе не похожи на связи в других динамических системах. Результат процесса находится в прямой зависимости от взаимодействия педагога, применяемой технологии и ученика.

Взаимная активность педагога и воспитуемого в педагогическом процессе наиболее полно отражается термином “педагогическое взаимодействие”, которое включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, усвоение объектом, собственную активность воспитуемого, проявляющуюся в воздействии на самого себя (самовоспитание). В ходе педагогического взаимодействия проявляются разнообразные связи между субъектами и объектами воспитания. Особенно распространены информационные связи, проявляющиеся в обмене информацией между воспитателями и воспитуемыми, организационно-деятельностные связи. Весьма важное значение имеют связи управления и самоуправления в педагогическом процессе. От правильного соотношения их во многом зависит успешное протекание всего процесса. В свою очередь связи управления опираются на информационные, организационно-деятельностные и другие виды связей. При анализе педагогического взаимодействия надо учитывать и причинно-следственные связи, выявляя среди них особо важные. Например, выявление особо важных причин недостатков и успехов в педагогическом процессе, позволяет затем более удачно проектировать новые этапы его совершенствования. Там, где это рационально, полезно выявить и функциональные связи между педагогическими явлениями, описывая их в математически корректной форме. Но при этом особо важно соблюдать требования о ведущей роли качественного анализа педагогических явлений, так как чрезвычайная сложность, многофакторность этих процессов часто не поддаются корректному математическому описанию.

Развитие человека требует организации двух взаимосвязанных процессов – обучения и воспитания. Эти два процесса имеют различные задачи и потому, пересекаясь, друг с другом, а иногда даже совпадая во времени, принципиально отличаются друг от друга методами и формами организации.

Воспитание есть относительно самостоятельный процесс, имеющий ряд особенностей:

Во-первых, воспитание – процесс целенаправленный. Воспитание становится эффективным, когда педагог специально выделяет цель воспитания, к которой он стремится.

Во-вторых, это процесс многофакторный. При его осуществлении учитель должен учитывать и использовать огромное количество объективных и субъективных факторов.

В-третьих, огромную роль в процессе воспитания играет личность педагога: его педагогическое мышление, черты характера, личностные качества, ценностные ориентиры.

В-четвертых, воспитательный процесс характеризуется отдаленностью результатов от момента непосредственного воспитательного воздействия.

В-пятых, особенностью педагогического процесса выступает его непрерывность. Воспитание, осуществляемое в ходе педагогического процесса – это процесс систематического взаимодействия воспитателей и воспитанников.

Обучение, как целостная система содержит в себе множество взаимосвязанных элементов: цель, учебную информацию, средства педагогической коммуникации педагога и учащихся, формы их деятельности и способы осуществления педагогического руководства учебой и другими видами деятельности и поведения учащихся.

Схематически процесс обучения, как целостную систему можно представить следующим образом:

**Модель структуры учебного процесса**

Системообразующим понятием процесса обучения, как системы, выступают цель обучения, деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат. Переменными составляющими этого процесса выступают средства управления. Они включают: содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства обучения (наглядные, технические, учебные пособия и др.), организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности учащихся. Связь средств обучения, как переменных компонентов, с постоянными смыслообразующими компонентами зависит от цели обучения и его конечного результата. Они образуют устойчивое единство и целостность, которые подчинены общим целям воспитания, так называемым глобальным целям в подготовке подрастающих поколений к жизни и деятельности в существующем обществе. Основанием единства всех этих компонентов является предметная совместная деятельность преподавания и учения. Благодаря их единству множественность и разнотипность разнокачественных элементов и связей образуют целостную систему обучения и придают ей упорядоченность и организованность, без чего она, как таковая вообще лишена смысла и способности функционировать.

Процесс обучения рассматривается в дидактике, как деятельность, и потому в нем четко просматриваются:

- анализ исходной ситуации, определение и постановка цели обучения и принятие ее учащимися;

- планирование работы, отбор содержания и средств достижения цели – предъявление нового фрагмента учебного материала разными способами и его осознанное восприятие;

- исполнение обучающих и учебных операций, организация совместной работы учителя и учеников;

- организация обратной связи, контроль и корректирование работы по усвоению содержания материала и самоконтроль;

- анализ и самоанализ, оценка результатов обучения;

- подготовка и работа учащихся вне школы.

Такова структура процесса обучения в его теоретическом представлении. В реальной педагогической действительности процесс обучения носит цикличный характер. Каждый дидактический цикл процесса обучения представляет собой функциональную схему, основанную на совместной работе всех его звеньев. Остановимся подробнее на цикличном анализе учебного процесса. Такой анализ позволяет четче обозначить структурные связи компонентов процесса обучения.

В развитии всех педагогических процессов можно легко обнаружить одни и те же этапы. Этапы – это не составные части, а последовательности развития процесса. Главными этапами можно назвать подготовительный, основной и заключительный. Рассмотрим их подробнее.

На этапе подготовки педагогического процесса создаются надлежащие условия для его протекания в заданном направлении и с заданной скоростью. На этом этапе решаются следующие важные задачи: обоснование и постановка цели, диагностика условий, прогнозирование, проектирование и планирование развития процесса. Сущность первой, состоит в том, чтобы трансформировать общую педагогическую цель, стоящую перед системой народного образования в целом, в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке педагогического процесса. На этом этапе функционирования педагогического процесса выявляются противоречия между требованиями общей педагогической цели и конкретными возможностями контингента учеников учебного заведения и т.д., намечаются пути разрешения этих противоречий в проектируемом процессе.

Поставить правильную цель, определить задачи процесса невозможно без диагностики. Ее главная цель получить ясное представление о тех причинах, которые будут помогать или препятствовать достижению намеченных результатов. В процессе диагностики собирается вся необходимая информация о реальных возможностях педагогов и учеников, уровне их предшествующей подготовки и многих других важных обстоятельствах. В процессе диагностики происходит корректировка первоначальных задач: очень часто конкретные условия заставляют их пересматривать, приводить в соответствие с реальными возможностями.

Далее проводится прогнозирование хода и результатов педагогического процесса. Сущность прогнозирования заключается в том, чтобы еще до начала процесса оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях. Применяя научное прогнозирование, можем заранее теоретически взвесить и рассчитать параметры процесса. Оно осуществляется по довольно сложным методам, но затраты на получение прогноза окупаются, поскольку в этом случае педагоги получают возможность активно вмешиваться в протекание и ход педагогического процесса, не дожидаясь, пока он окажется малоэффективным или приведет к нежелательным последствиям.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования проектом организации процесса, который после окончательной доработки воплощается в план. Планы педагогических процессов имеют определенный срок действия. Таким образом, план – это итоговый документ, в котором точно определено кому, когда и что нужно сделать.

Этап осуществления педагогического процесса – основной этап. Его можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные элементы:

- постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности;

- взаимодействие педагогов и учеников;

- использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса;

- создание благоприятных условий;

- осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности школьников;

- обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

Эффективность процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречит ли их направленность и практическая реализация общей цели, и друг другу.

Важную роль на этапе осуществления педагогического процесса играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Обратная связь – основа качественного управления процессом, ее развитию и укреплению каждый педагог обязан придавать приоритетное значение, только опираясь на нее, удается найти рациональное соотношение педагогического управления и самоуправления своей деятельностью со стороны воспитуемых.

Завершается цикл педагогического процесса этапом анализа достигнутых результатов. Важно еще раз внимательно проанализировать ход и результаты педагогического процесса после его завершения, чтобы в будущем не повторить ошибок, неизбежно возникающих в любом, даже очень хорошо спланированном и организованном процессе, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего.

Особенно важно понять причины неполного соответствия результатов и процесса первоначальному замыслу, где, как и почему возникли ошибки. Практика подтверждает, что больше всего ошибок появляется тогда, когда педагог игнорирует диагностику и прогнозирование процесса.

**Назовите источники методов, используемых в возрастной психологии.**

Комплекс методов исследования, которыми пользуются ученые, исследуя процесс возрастного развития ребенка, состоит из нескольких блоков методик. Одна часть методик в возрастной психологии заимствована из общей психологии, другая из дифференциальной психологии, третья из социальной психологии.

Из общей психологии в возрастную пришли все методы, которые используются для изучения когнитивных процессов и личности ребенка. Эти методы в большинстве своем адаптированы к возрасту ребенка и направлены на изучение восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи. При помощи данных методов в возрастной психологии решаются те же зада­чи, что и в общей психологии: извлекается информация о возрастных особенностях познавательных процессов детей и о преобразованиях этих процессов, происходящих при переходе ребенка из одной возрастной группы в другую.

Дифференциальная психология обеспечивает психологию возрастного развития такими методами, которые используются для изучения индивидуальных и возрастных различий детей. Особое место среди этой группы методов занимает метод близнецов, получивший широкое применение в возрастной психологии. При помощи данного метода исследуются сходство и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами и делаются выводы, позволяющие приблизиться к решению одной из важнейших проблем возрастной психологии — об органической (генотипической) и средовой обусловленности психики и поведения ребенка.

Из социальной психологии в психологию возрастного развития пришла группа методов, посредством которых изучаются межличностные отношения в различных детских группах, а также взаимоотношения между детьми и взрослыми людьми. В данном случае социально-психологические методы исследования, применяемые в возрастной психологии, также являются, как правило, адаптированными к возрасту детей. Это — наблюдение, опрос, интервью, социометрические методы, социально-психологический эксперимент.

Рассмотрим особенности применения таких различных методов исследования, как наблюдение, опрос, эксперимент и тестирование в возрастной психологии. Метод наблюдения — один из главных в психолого-педагогических исследованиях, в работе с детьми. Многие методы, используемые обычно при изучении взрослых, — тесты, эксперимент, опрос — имеют ограниченную сферу применения в исследованиях, проводимых на детях, из-за своей сложности. Они, как правило, недоступны детям, особенно в младенческом и раннем возрасте.

Наблюдение имеет много различных вариантов, которые в совокупности позволяют получить достаточно разнообразную и достоверную информацию о детях. Всякое наблюдение необходимо вести целенаправленно, по определенной программе и плану. Прежде чем начать наблюдать за тем, что и как делают дети, необходимо установить цель наблюдения, ответить на вопросы о том, ради чего оно осуществляется и какие результаты, в конечном счете, должно будет дать. Затем необходимо составить программу наблюдения, разработать план, рассчитанный на то, чтобы привести исследователя к желаемой цели.

Для того чтобы получить результаты, необходимые для обобщения, наблюдение должно вестись более или менее регулярно. Дети растут очень быстро, их психология и поведение меняются на глазах, и достаточно, например, пропустить в младенчестве всего лишь один месяц, а в раннем детстве — два или три месяца, чтобы получить ощутимый пробел в истории индивидуального развития ребенка.

Интервалы, с которыми должно проводиться наблюдение за детьми, зависят от их возраста. В период от рождения до двух-трех месяцев наблюдение за ребенком желательно проводить ежедневно; в возрасте от двух-трех месяцев до одного года — еженедельно; в раннем детстве, от года до трех лет, — ежемесячно; в дошкольном детстве, от трех до шести-семи лет, — как минимум один раз в полгода; в младшем школьном возрасте — раз в год и т.д. Чем более ранний возраст мы берем, тем меньше должен быть интервал времени между очередными наблюдениями (имеются в виду научные наблюдения, сопровождаемые ведением систематических записей, анализом и обобщением результатов наблюдения). Вести наблюдение за детьми, с одной стороны, проще, чем за взрослыми, так как ребенок под наблюдением обычно более естествен, не играет специальных социальных ролей, свойственных взрослым. С другой стороны, дети, особенно дошкольники, обладают повышенной откликаемостью и недостаточно устойчивым вниманием, часто отвлекаются от выполняемого дела. Поэтому в исследовательской работе с детьми рекомендуется иногда применять скрытое наблюдение, рассчитанное на то, чтобы во время наблюдения ребенок не видел взрослого, наблюдающего за ним.

Значительные трудности могут возникать тогда, когда в работе с детьми применяется метод опроса в его различных формах: устной и письменной. Эти, трудности могут быть вызваны тем, что ребенок не всегда правильно понимает адресованные ему вопросы.

Известно много фактов, свидетельствующих о том, что система понятий, которыми пользуются дети вплоть до подросткового возраста, существенно отличается от той, которую употребляют взрослые. Используя в беседе с детьми или в содержании адресованных им письменных вопросов свои понятия, взрослый может столкнуться с иллюзией полного понимания, которая заключается в том, что ребенок разумно отвечает на поставленные перед ним вопросы, но в действительности вкладывает в них несколько иной смысл, чем взрослый человек, задающий ему вопросы. По этой причине в психологических исследованиях, связанных с применением опроса детей, рекомендуется, прежде всего, убедиться в правильности понимания ребенком адресованных ему вопросов и только после этого интерпретировать и обсуждать даваемые им ответы.

В научно-исследовательской работе с детьми эксперимент часто является одним из самых надежных методов получения достоверной информации о психологии и поведении ребенка, в особенности тогда, когда наблюдение затруднено, а результаты опроса могут оказаться сомнительными. Включение ребенка в экспериментальную игровую ситуацию позволяет получить не­посредственные реакции ребенка на воздействующие стимулы и на основе этих реакций судить о том, что ребенок скрывает от наблюдения или не в состоянии вербализовать при опросе. Непосредственность детского поведения в игре, неспособность детей длительное время сознательно играть определенную социальную роль, их эмоциональная откликаемость и увлекаемость дают возможность исследователю увидеть то, что он не в состоянии получить при помощи других методов.

Эксперимент в работе с детьми позволяет получить лучшие результаты тогда, когда он организован и проведен в форме игры, в которой выражаются непосредственные интересы и актуальные потребности ребенка. Последние два обстоятельства являются особенно важными, так как отсутствие у ребенка не­посредственного интереса к тому, что ему предлагают делать в психолого-педагогическом эксперименте, не позволяет ему проявить свои интеллектуальные способности и интересующие исследователя психологические качества. В результате ребенок может показаться исследователю менее развитым, чем он есть на самом деле. Кроме того, нужно учитывать, что мотивы участия детей в психолого-педагогическом эксперименте более простые, нежели мотивы участия взрослых в аналогичных исследованиях. Включаясь в эксперимент, ребенок обычно действует в нем более сиюминутно и спонтанно, чем взрослый, поэтому на протяжении всего исследования необходимо постоянно поддерживать интерес ребенка к нему.

То, что было сказано об эксперименте, имеет отношение и к психологическому тестированию детей. Свои интеллектуальные способности и личностные качества дети демонстрируют во время тестирования лишь тогда, когда их участие в тестировании непосредственно стимулируется привлекательными для ребенка способами, например получением поощрения или какой-нибудь награды. Для психодиагностики детей обычно используют тесты, аналогичные взрослым, но более простые и адаптированные. В качестве примеров подобного рода теста можно указать детские варианты теста Кеттела и теста Векслера, а также некоторые формы социометрического теста.

1. **Укажите и объясните разницу между межличностным конфликтом и противоречием. Разъясните необходимость различного отношения к ним.**

Наиболее представительной моделью отношений, имеющихся в любой малой группе, является система взаимоотношений, существующих в микрогруппе-триаде.

На данном рисунке кружками показаны индивиды — члены некоторой группы. Допустим, что вне группы положительное и отрицательное в проявлениях личности уравновешено и поэтому возникающие эпизодические отношения эмоционально нейтральны. Таковыми они являются, например, в только что образованной из случайных людей группе. Эти отношения нестабильны и в любой момент могут непредсказуемо измениться, повернуться в любую сторону, что показано двусторонними полукруглыми стрелками по краям на второй сверху части рисунка.

Межличностные отношения членов группы-триады могут быть трех типов: положительные, отрицательные и неодинаковые (когда один относится к другому положительно, а тот к нему, напротив, отрицательно). Различные сочетания этих типов отношений порождают разные варианты взаимоотношений в группе-триаде. Первый вариант — гармонические взаимоотношения (А). Они характеризуются тем, что между тремя различными парами, на которые может быть разделена группа-триада, складываются или только положительные, или только отрицательные взаимоотношения. В идеальном случае, например, в небольшой группе, включающей трех друзей, между составляющими группу людьми могут существовать лишь положительные взаимоотношения. Во всех других случаях между двумя парами имеются положительные или отрицательные взаимоотношения, а между членами третьей пары — противоположные им по знаку.

Второй вариант триадных микрогрупповых отношений (Б) — противоречивые. При таких взаимоотношениях в какой-либо одной паре внутри группы-триады один из ее членов относится к другому положительно, а тот к нему — отрицательно. Совместимыми диадическими называются такие противоречивые отношения, когда в группе-триаде можно выделить хотя бы одну пару людей, имеющих между собой хорошие личные взаимо­отношения. Несовместимыми противоречивыми называются отношения, система которых характеризуется тем, что в ней нет ни одной пары с положительными личными взаимоотношениями. Наконец, совместимыми триадными можно назвать такие взаимоотношения, при которых, несмотря на их противоречивость, группа-триада как социально-психологическая общность продолжает сохранять свое единство за счет того, что, по крайней мере, две пары из трех возможных, выделяемых в ней, имеют между собой хорошие личные взаимоотношения. Тем самым они как бы нейтрализуют отрицательное влияние на сплоченность группы противоречивых отношений в третьей паре.

Взаимоотношения в группах-триадах могут быть и конфликтными. Для них характерно то, что в группе невозможно выделить ни одной пары, внутри которой имелись бы положительные личные взаимоотношения. В силу этого обстоятельства данная группа как социально-психологическая общность людей вообще не может сохраняться и распадается. Среди конфликтных отношений можно, в свою очередь, выделить два возможных варианта. Первый — это частично-конфликтные взаимоотношения, при которых между одними парами индивидов имеются конфликтные, а между остальными — неодинаковые отношения. Второй вариант — конфликтные взаимоотношения существуют между всеми возможными парами, на которые может быть разделена данная группа. Этот тип взаимоотношений называется «полноконфликтным».

1. **Выберите правильный ответ:**

Обучающие программы в профессиональной деятельности медицинской сестры нужны для (исключить лишнее):

а) формирования новых знаний;

б) приобретения психомоторных умений и навыков;

в) укрепления материальной базы;

г) освоения социальных навыков и умений

Лишним является ответ:

б) приобретения психомоторных умений и навыков;

1. **Укажите основные направления развития теоретического мышления учащихся в средних и старших классах школы.**

По мере формирования теоретического мышления ребенок, подросток все больше научаются осознавать обобщенные закономерности явлений. Мышление начинает свободно переходить от единичного через особенное к всеобщему, от случайного к необходимому, от явлений к существенному в них, от одного определения сущности ко все более глубокому ее определению и приходит ко все более глубокому познанию действительности, к пониманию взаимосвязи ее различных моментов, сторон, ее сущности. Точнее, ребенок не только и даже, пожалуй, не столько все глубже познает действительность, по мере того как развивается его мышление, сколько его мышление все более развивается, по мере того как углубляется его познавательное проникновение в действительность.

Вместе с тем, переходя в процессе обучения к усвоению системы теоретического знания, которое является уже "исследованием самих понятий", мышление ребенка приходит и ко все более совершенному осознанию закономерности своих собственных операций.

Неправильно было бы утверждать, что ребенок до развития у него теоретического мышления в отвлеченных понятиях вообще не осознает своих мыслительных операций. Но верно, что лишь на этой ступени развития мышления, когда ребенок в процессе обучения овладевает теоретическим знанием, подводящим его к исследованию самих понятий, форма мышления осознается им, в отличие от содержания, и познается в ее специфических закономерностях. Это осознание формы мысли является существенным фактом или стороной в истории умственного развития ребенка. Оно накладывает новый отпечаток на всю его мыслительную деятельность.

По данным Ж. Пиаже и Г. Ормиана, примерно к 11 годам дети начинают осознавать умозаключения не только по их содержанию, но и по их форме. В исследовании Ормиана об "Умозаключающем мышлении ребенка" у младших детей – до 11 лет – каждая задача в силу различия своего частного содержания, несмотря на тожественность господствовавших в них отношений, представлялась чем-то абсолютно новым и различным. Старше 11 лет дети после решения нескольких задач, построенных по одному общему принципу, говорили при предъявлении им следующих однородных задач, что это "все то же самое", и делали вывод уже на основе общей формулы, выделившейся в сознании ребенка из конкретного содержания.

В то же время с 7 и особенно с 11 лет до 14 резко возрастает значимость причинных связей в мышлении ребенка, причем (как было установлено в исследовании К.Гросса) сначала сильно преобладает интерес к причинам явлений; в своих суждениях ребенок по преимуществу стремится ответить или получить ответ на вопрос "почему". Затем соотношение изменяется в смысле роста числа прогрессивных вопросов по сравнению с регрессивными: подростка начинает больше интересовать будущее, его мышление начинает направляться на раскрытие следствий. Вместе с тем от установления единичных причинно-следственных зависимостей в частных наглядных ситуациях оно поднимается к пониманию общих закономерностей. Мысль начинает более глубоко отличать действительное, возможное и необходимое. В теснейшей взаимосвязи друг с другом появляются суждения, выражающие гипотезы и законы. Гипотезы по самому существу требуют проверки – критики и обоснования, т.е. рассуждения. Рассуждение – это, прежде всего проверка и доказательство гипотез. Умение рассуждать гипотетически и рассматривать свое суждение как гипотезу, нуждающуюся еще в проверке, составляет самую показательную особенность зрелой мысли; отсутствие этой способности – самую симптоматическую черту мышления ребенка.

Осознание формы мысли, опирающееся на возрастающую обобщенность ее содержания, в свою очередь приводит к тому, что мысль становится более обобщенной, систематической и сознательно целенаправленной. Рассуждения, умозаключения начинают совершаться не только в соответствии с определенными принципами или правилами, но и на основе этих осознанных принципов. Это осознание формы мысли часто дается нелегко, но по мере того как оно достигается, процесс оперирования формою мысли, овладения ею представляет по большей части особый интерес. В наблюдающейся иногда у подростков склонности к спорам, дискуссиям, отвлеченным рассуждениям по существу сплошь и рядом проявляется именно этот интерес к овладению формой мысли.

Новый уровень отвлеченной теоретической мысли сказывается также во взаимоотношениях мышления и речи, а также мышления и наглядно-образного содержания восприятия, представления. С развитием теоретического мышления получает принципиально завершенные формы переход от единичного к всеобщему, от конкретного – к абстрактному, и обратно: единичное становится выразителем общих свойств, конкретное – формой проявления абстрактного. Притом этот возврат к конкретному, мысленное воспроизведение конкретного через абстрактные определения, взятые в их взаимосвязи, представляет собой продукт высшей зрелости мысли.

Таким образом, вырисовываются общий ход и основные этапы в развитии мышления у ребенка, являющиеся ступенями все более глубокого познавательного проникновения в действительность.

Эти ступени развития мышления могут быть ориентировочно отнесены к возрастным периодам. Говоря о них в развитии мышления, необходимо иметь в виду, что высшие ступени, развиваясь, не вытесняют низших, а преобразуют их. Когда развивается теоретическое мышление, то ни сенсомоторное (наглядно-действенное), ни наглядно-образное мышление, конечно, не исчезают, а преобразуются, совершенствуются, сами поднимаются на высшую ступень. Между ними создаются многообразнейшие, сложные, от случая к случаю индивидуально варьирующиеся взаимоотношения.

И в заключение вопроса стоит отметить, что на различных этапах развития разные области знания являются теми выдвинутыми вперед участками, на которых формируются более высокие формы мышления, на которых оно раньше всего переходит на высшую ступень. В раннем возрасте такой областью является, по-видимому, арифметика. В процессе овладения количественными определениями формируется абстракция от конкретно-качественных свойств вещей. При переходе из начальной в среднюю школу такую же роль в развитии отвлеченного мышления может играть алгебра. В разные периоды разные науки вносят каждая свой специфический вклад в развитие мышления и могут явиться тем плацдармом, на котором раньше формируются те или иные стороны более высоких ступеней мышления.

1. **Объясните отличие обучения от воспитания.**

Как уже было отмечено выше, эти два процесса имеют различные задачи и потому, пересекаясь, друг с другом, а иногда даже совпадая во времени, принципиально отличаются друг от друга методами и формами организации.

В современной науке под воспитанием как общественным явлением понимают передачу исторического и культурного опыта от поколения к поколению. При этом воспитатель:

1. передает опыт, накопленный человечеством;
2. вводит в мир культуры;
3. стимулирует к самовоспитанию;
4. помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложного положения.

В свою очередь воспитанник:

1. овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;
2. работает над собой;
3. обучается способам общения и манерам поведения.

В результате воспитанник изменяет свое понимание мира и отношение к людям и самому себе.

Как показывает практика, воспитание диалектически взаимосвязано с обучением. Оно способствует развитию и утверждению основных качеств личности, проявляющихся в поступках. Эти качества характеризуют не только мировоззрение человека, но и социальные, нравственные позиции; индивидуальные устремления.

Накопление и передача опыта культуры и цивилизации во взаимосвязи с ростом научного знания стали не только неотъемлемой функцией общества, но и условием его развития. В настоящее время образование и воспитание рассматриваются как основные факторы формирования общества и государства, науки и культуры.

Задача воспитания всегда выражает историческую потребность общества в подготовке поколения, способного реализовывать определенные общественные функции и социальные роли. То есть системы, обусловливающие характер и задачи воспитания, соответствуют сложившимся этнонациональным традициям, особенностям общественно-исторической формации, определенной ценностной иерархии, а также политической и идеологической доктрине государства. В мировой практике известны такие системы воспитания, как «спартанская», «система рыцарского воспитания», «воспитание джентльмена», «домострой», «система коллективных творческих дел».

В свою очередь — обучение — понимается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика.

При этом учитель:

1) преподает — целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;

2) руководит процессом освоения знаний, навыков и умений;

3) создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мыш­ления).

В свою очередь ученик:

1) учится — овладевает передаваемой информацией и выполняет учебные зада­ния с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно;

2) пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить;

3) проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник, Интернет), занимается самообразованием.

Два данных понятия являются основными составляющими педагогического процесса и их диалектическое отношение (обучение—воспитание) направлено, прежде всего, на развитие деятельностных и личностных характеристик человека на основе его интересов, приобретенных знаний, умений и навыков.

1. **Опишите методы устранения у учащихся психологических барьеров, затрудняющих их обучение и воспитание.**

Для преодоления различных трудностей в воспитании и обучении существует масса методов, так, например, в процессе нравственного воспитания широко применяются такие методы, как убеждение и личный пример, совет, пожелание и одобрительный отзыв, положительная оценка действий и поступков, общественное признание достижений и достоинств человека. Также целесообразно проведение этических бесед и диспутов на примерах художественных произведений и практических ситуаций. В трудовом воспитании применяют:

1. организацию совместного труда воспитателя и воспитанника;
2. объяснение значимости определенного вида труда на пользу семьи, коллек­тива сотрудников и всего предприятия, Отечества;
3. материальное и моральное поощрение производительного труда и проявле­ния творчества;
4. знакомство с трудовыми традициями семьи, коллектива, страны;
5. организацию работы в кружках по интересам (технического творчества, мо­делирования, театральной деятельности, кулинарии);
6. упражнения по выработке трудовых навыков при выполнении конкретных операций (навыков чтения, счета, письма, пользования компьютером; раз­личных ремонтных работ; изготовления изделий из дерева и металла);
7. творческие конкурсы и соревнования, выставки творческих работ и оценку их качества;
8. временные и постоянные домашние поручения, дежурства по классу в шко­ле, выполнение возложенных обязанностей в трудовых бригадах;
9. систематическое участие в общественно-полезном труде, обучение техноло­гиям и приемам организации профессиональной деятельности;
10. контроль за экономией времени и электроэнергии, ресурсами;
11. учет и оценку результатов труда (качества, сроков и точности выполнения задачи, рационализации процесса и наличие творческого подхода);

профессиональную специальную подготовку к трудовой деятельности.

А в процессе обучения, за продолжительную историческую практику были разработаны следующие системы:

1. классно-урочная;
2. лекционно-практическая, курсовая;
3. бригадно-групповая;
4. индивидуальная;
5. кабинетная;
6. система интенсивного (ускоренного) обучения;
7. система политехнического обучения (изучение основ наук и основ современного производства в их единстве);

система разноуровневого обучения и др.

Список использованной литературы:

1. Р. С. Немов; «Психология», том №1, №2;
2. В. С. Мухина; «Возрастная психология»;
3. Л. Ф. Пшеничная; «Педагогика в сестринском деле»;
4. А. Реан, Н. Бордовская, С. Розумов; «Психология и педагогика»;
5. И. В. Шаповаленко; «возрастная психология»;
6. С. Л. Рубинштейн; «Основы общей психологии»;