**Содержание**

Введение \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_3

I. Деятельность и её влияние на личность \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_5

1.1 Общая характеристика деятельности \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_5

1.2 Особенности ведущей деятельности \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_12

1.3 Влияние ведущей деятельности на личность \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_18

II. Выявление зависимости успеваемости от ведущей деятельности подростков \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_26

2.1 Исследование влияния ведущей деятельности на успеваемость учащихся по физике \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_26

2.2 Анализ и обработка результатов исследования \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 35

Заключение \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_42

Список используемой литературы \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_44

Приложение

# **ВВЕДЕНИЕ**

Педагогу предстоит решать задачи, поставленные реформой общеобразовательной и профессиональной школы, осуществлять формирование личности учащихся в коллективе, вступая в общение с ними, организуя их учебную и общественно полезную деятельность. Готовясь к ее решению, он исходит из определенного понимания личности ученика как конкретного человека, наделенного индивидуальными особенностям, изменяющимися от класса к классу под действием обучения и воспитания.

Понятия «деятельность» и «ведущая деятельность» в повседневном общении употребляются постоянно и, в общем, правильно. Однако педагог не может обойтись житейскими представлениями о том, что такое «деятельность», «ведущая деятельность»; для него необходимо их углубленное понимание, он призван опираться на их научную, психологически обоснованную трактовку.

Рассмотрением вопроса деятельности и ведущей деятельности занимались такие ученые как Л.М. Веккер, Д.Б. Эльконин, Я.Л. Коломинский, Л.С. Выготский. Среди них и выдающийся советский психолог А.Н. Леонтьев, который выдвинул общепсихологическую теорию деятельности — новое направление в психологической науке. На основе предложенной Леонтьевым схемы структуры деятельности изучался широкий круг психических форм отражения (восприятие, мышление, память, внимание). А.Н. Леонтьев ввел понятие ведущей деятельности, именно ее он считает основным критерием развития личности. Бюллер и Выготский говорили, что таковым критерием являются новообразования, которые возникают на основе кризиса. Благодаря этому происходит качественная перестройка функций и отношений. Эльконин выделял ведущую деятельность и новообразования, как показатели процесса развития. Эриксон делает упор на социальные факторы развития.

Мы полагаем, что актуальность этой темы заключается и в том, что будущему педагогу, который не только обучает, но и воспитывает и развивает личность, необходимо знать в полной мере все аспекты данного вопроса. Опираясь на принцип детерминизма, следует учесть особенности развития психики на каждом этапе, а также влияние предыдущих этапов развития на последующие, и именно, ведущая деятельность имеет большое значение.

Объектом исследования в настоящей работе является проблема продуктивности процесса обучения.

Предмет исследования: влияние ведущей деятельности на успеваемость учащихся.

Целью нашего исследования является выявление зависимости успеваемости учащихся от их ведущей деятельности, а также выявление временных границ сдвига, который обусловливает смену ведущей деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучение проблемы в психолого – педагогической и специальной литературе.
2. Подбор методик исследования
3. Подготовка материалов исследования
4. Корректное проведение исследования
5. Обработка полученных результатов
6. Интерпретация результатов исследования и формулировка выводов
7. Написание рекомендаций по результатам исследования

В данной работе были использованы следующие методы: тест, опрос, анкета, биографический метод.

Методики, применяемые в данной работе: исследование самооценки личности, исследование уровня притязаний, анализ (качественный и количественный) результатов деятельности. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы, приложения. Первая глава раскрывает понятия «деятельность» и «ведущая деятельность», а также в ней рассматривается влияние ведущей деятельности на личность учащихся. Во второй главе описаны методики исследования, приведена обработка результатов исследования, интерпретация результатов исследования и формулировка выводов, а также даны некоторые рекомендации по результатам исследования. В приложении содержатся бланки проводимых исследований.

# **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ**

* 1. **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Нам известно положение о том, что способом существования материи является движение. Движение — неотъемлемое свойство материи. На некотором этапе своего развития материя обретает новое качество и становится жизнью. Теоретически это означает, что и движение должно обрести новое качество. Этим качеством становится активность, всеобщая характеристика живых существ. А.Э. Штейнмец считает, что активность — это внутренне обусловленное движение организма, характеризующееся появлением во взаимодействии двух тел воссоздающейся и страдательной стороны [25, c.91]. Организм под влиянием объективной нужды в некоторых условиях существования воссоздает свою целостность за счет разрушения других тел. Например, растение, развиваясь, разрушает существовавшие до него состав и структуру почвы.

Развитие жизни приводит к появлению животного, т.е. живого существа, испытывающего объективную нужду в условиях для своего существования и развития. Появляется потребность как источник активности животного. Однако качественно обновляется не только жизнь, но и способ ее существования. Этим способом становится поведение, которое реализуется в психических формах приспособления к действительности, обусловливающих некоторую целостную систему движений организма. Особое значение приобретают закономерности рефлекторной активности животного.

Животное под влиянием изменяющихся условий существования медленно превращается в человека, что выражается уже в закономерностях антропогенеза. Однако этому новому качеству должен соответствовать качественно новый уровень поведения. Таковым становится деятельность — поведение, побуждаемое мотивами и регулируемое осознанной целью. Генетически исходным видом деятельности является труд, в котором человек, как пишет К. Маркс, «не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинить свою волю» [15, c.189]. А. Э. Штейнмец полагает, что цель — это идеальная модель, образ будущего результата, направляющий и регулирующий деятельность [25,c.92].

В более широком общественном контексте В.В.Давыдов определил деятельность как «специфическую форму общественно-исторического бытия людей, состоящую в целенаправленном преобразовании ими природной и социальной действительности», и подчеркнул, что «в отличие от законов природы законы общества обнаруживаются только через деятельность» [7, c.3].

Руководствуясь приведенными определениями, мы назовем деятельностью возведение людьми плотины, научное исследование или воспитание детей, но не отнесем к деятельности хождение человека взад-вперед по причине сильного волнения, процесс постройки птицей гнезда или езду дрессированного медведя на велосипеде. Критерий для различения указанных форм активности ясен — наличие (или отсутствие) осознанной цели в качестве регулятора активности.

Деятельность не только сознательна и целенаправленна. Ядром психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева является принцип предметности деятельности. Деятельность всегда направлена на некоторый предмет, который необязательно является чем-то материальным и неодушевленным. Им может оказаться и другой человек, и группа людей, и человеческие отношения, и некоторая область знаний, и сам субъект деятельности, если, например, речь идет о самовоспитании.

Относясь к деятельности как способу существования личности (а также и общества), А.Э. Штейнмец подчеркивает, что личность (как и общество) — это субъект деятельности [25, c.92]. По мнению С. Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, В.Т. Кудрявцего, принимая в качестве важнейшего психологического признака субъекта то, что он — «сознательно действующее лицо» [20, c.335], можно учесть и такие его характеристики, как «человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности» [2, c.6], человек, осуществляющий «авторизацию социально заданной деятельности» [10,с.22].

Ю.В. Гиппенрейтер полагает, что в основе деятельности лежит система движений и предметных действий, интегрированная в единый комплекс, необходимый для труда в любой области общественного производства.

Формирующая роль деятельности раскрывается при сравнении психики людей, занятых в различных областях труда. В развитии психологической науки выделялись отрасли, которые изучают психологическую специфику деятельности в данном виде труда.

Знания, чувства, отношения личности регулируют движения и действия, направляют деятельность в целом. Знания на различных уровнях отражения регулируют деятельность.

Человек в деятельности выступает как личность, движимая определенными мотивами и преследующая намеченные цели. В качестве мотивов могут выступать потребности, мысли, чувства и другие психические образования. Для осуществления деятельности недостаточно внутренних побуждений. Необходимо иметь объект деятельности и соотносить побуждения с целями, которые желает достигнуть личность в результате деятельности.

В формировании отношения человека к деятельности, в становлении мотивационно - целевой сферы исключительное значение имеет успех или неуспех в деятельности, уровень притязания личности и уровень достижений. Успех или неудача влияют на последующую деятельность, преломляясь через особенности личности. В одних случаях успех, поднимая человека в собственных глазах, мобилизирует силы н достижение новых целей в работе, а в других - может вызвать самоуспокоение [6, с.105 – 106]. По словам М.В. Гамезо, уровень притязания – стремление к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Уровень притязаний может быть адекватным возможностям человека и неадекватным (заниженным, завышенным) [5, с.62]. В гармонически сформированной личности уровень притязаний соответствует фактическим возможностям выполнения деятельности. В притязаниях выделяются мечты, идеалы, оценки человеком своих способностей, намечаются перспективные линии развития личности, ее деятельности.

На успех выполнения деятельности влияет состояние личности. Любой вид деятельности вызывает утомление. За основу определения понятий «утомление», и «усталость» мы взяли электронную версию Большой энциклопедии Кирилла и Мефодия 2004 года. Утомление - естественное понижение работоспособности вследствие расхода энергетических ресурсов организма. Усталость - переживание человеком утомления [1].

Помимо состояния личности, на успех выполнения деятельности влияет и успешность освоения деятельности.

Успешность освоения деятельности, конечно же, зависит от мотивационной основы этого освоения. Если учебно-профессиональная деятельность побуждается в первую очередь привлекательностью профессии, то это означает более качественное и скорое формирование стиля деятельности. Наряду с этим в научной литературе уже имеются указания на то, что успехи субъекта в освоении стиля деятельности оказываются фактором повышения уровня мотивации процесса его освоения.

А.Э. Штейнмец подчёркивает, что освоение деятельности — это многосторонний и многоплановый процесс, включающий в себя формирование навыков и умений, освоение способов мышления и стиля деятельности, развитие ее мотивационной основы и профессионально важных качеств личности [25, с.101]. А.В. Брушлинский говорит о том, что это процесс, в котором вновь возникающие продукты, средства и способы действия «сразу же включаются в дальнейшее протекание процесса в качестве его новых внутренних условий» [3, c.62]. Убеждения, взгляды, отношения личности к деятельности определяют характер творческих поисков, возможность преодоления астенических переживаний ради общественных и личных целей, которые человек реализует в своем труде.

В соответствии с общепсихологической теорией деятельности А. Н. Леонтьева деятельность побуждается мотивом, в котором опредмечиваются те или иные потребности. По А. Н. Леонтьеву последовательности понятий «деятельность», «действие», «операция» соответствует последовательность понятий «мотив», «цель», «условие». Значит, деятельность побуждается мотивом (или мотивами, которые могут быть в той или иной мере осознаваемыми), реализуется в действиях, регулируемых осознанной целью, действия же, в зависимости от тех или иных условий, осуществляются в операциях.

В теории деятельности есть еще одно понятие, которое нуждается в пояснении, несмотря на широкую распространенность. Это задача, которая определяется как «цель, данная в определенных условиях» [11, с.107]. Решается же задача в выполнении действий и операций. А.Э. Штейнмец считает, что в наиболее общем виде любую деятельность можно представить как процесс решения множества задач (достижения промежуточных целей), завершающийся достижением конечной цели (мотив — цель) деятельности [25, с.94].

Как отмечает М.В. Гамезо, мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определённой потребности [5, с.61]. Этот же автор предлагает ещё одно определение: мотив – то, что побуждает человека к деятельности и придаёт его деятельности осмысленность [5, c.81].

Мотивы и цели деятельности, творчество, утомление в процессе деятельности тесно связаны между собой и оказывают взаимное влияние.

Как полагают Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгин для того, чтобы выяснить в чем состоит психологический «механизм» перехода от одной стадии развития к другой, необходимо поставить раньше общий вопрос о рождении новых мотивов и лишь затем вопрос о переходе к мотивам, создающим новую ведущую деятельность. Допустим, что какого-либо ученика-первоклассника не удается усадить за уроки. Он всячески старается оттянуть их приготовление, а начав работу, почти тотчас же отвлекается посторонними вещами. Понимает ли, знает ли он, что ему нужно приготовить урок, что в противном случае он получит неудовлетворительную отметку, что это огорчит его родителей, что, наконец, учиться — вообще его обязанность, его долг, что без этого он не сможет стать по-настоящему полезным для своей Родины человеком. Конечно, хорошо развитой ребенок знает все это, и тем не менее этого еще, может быть, недостаточно, чтобы заставить его готовить уроки [22, c.60].

Предположим теперь, что ребенку запрещают смотреть телевизор до тех пор, пока он не сделает уроки. Допустим, что такой запрет на просмотр телевизора действует на ребенка, и он выполняет заданную ему на дом работу.

Таким образом, по словам Л. Д. Столяренко и С. И. Самыгина, в данном случае мы наблюдаем следующее положение вещей: ребенок хочет получить хорошую отметку, хочет выполнить и свой долг. Для его сознания эти мотивы, бесспорно, существуют. Однако они для него психологически не действенны, а подлинно действенным является для него другой мотив: получить возможность посмотреть телевизор.

Будем называть мотивы первого рода «только понимаемыми мотивами», а мотивы второго рода — мотивами «реально действующими». Имея в виду это разграничение, мы можем выдвинуть теперь следующее положение: «только понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся действенными мотивами. Именно так и возникают новые мотивы, а следовательно, и новые виды деятельности [22, c.60].

Ребенок начал готовить уроки под влиянием мотива, который мы специально для него создали. Но вот проходит неделя-другая и мы видим, что ребенок сам садится за занятия уже по собственной инициативе. Однажды во время списывания он вдруг останавливается и, плача, выходит из-за стола. «Что же ты перестал заниматься?» — спрашивают его. «Все равно, — объясняет ребенок, — я получу тройку или двойку: я очень грязно написал».

Этот случай раскрывает нам новый действующий мотив его домашних занятий; он делает теперь уроки потому, что хочет получить хорошую отметку. Именно в этом заключается для него сейчас истинный смысл списывания, решения задач, выполнения прочих учебных действий.

Реально действующим мотивом, побуждающим ребенка готовить уроки, оказался теперь мотив, который прежде был для него лишь «понимаемым» [22,c.61].

Л. Д. Столяренко и С. И. Самыгин предлагают рассмотреть как происходит такое «превращение» мотива. Дело в том, что при некоторых условиях результат действия оказывается более значительным, чем мотив, реально побуждающий это действие. Ребенок начинает с того, что добросовестно готовит уроки, имея в виду скорее посмотреть телевизор. В результате же это приводит к гораздо большему: не только к тому, что он получает возможность пойти играть, но и к хорошей отметке. Происходит новое «опредмечивание» его потребностей, а это значит, что они поднимаются на ступеньку выше.

Переход к новой, ведущей деятельности отличается от описанного процесса лишь тем, что реально действующими становятся в случае смены ведущей деятельности те «понимаемые мотивы», которые находятся не в сфере отношений, в какие уже фактически включен ребенок, а в сфере отношений, характеризующих место, какое ребенок сможет занять лишь на следующей, более высокой стадии развития. Поэтому эти переходы подготавливаются длительно, ибо нужно, чтобы сознанию ребенка открылась с достаточной полнотой сфера этих новых для него отношений.

В тех случаях, когда появление нового мотива не соответствует реальным возможностям деятельности ребенка, эта деятельность не может возникнуть в качестве ведущей, и первоначально, т. е. на данной стадии, она развивается как бы по побочной линии [22, c.62].

Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгин приводят такой пример, что ребенок-дошкольник в процессе игры овладевает процессом драматизации и выступает затем на детском, празднике, на который приглашены его родители и другие взрослые. Предположим, что результат его творчества пользуется всяческим успехом. Если ребенок понимает этот успех как относящийся к результату его действий, он начинает стремиться к объективной продуктивности своей деятельности. Его творчество, прежде управлявшееся игровыми мотивами, теперь начинает развиваться как особая деятельность, уже выделившаяся из игры. Но он, однако, не может еще стать артистом. Поэтому формирование этой новой продуктивной по своему характеру деятельности не имеет значения в его жизни: гаснут огни праздника, и его успехи в драматизации уже больше не вызывают к себе прежнего отношения окружающих; тем самым не происходит и никаких сдвигов его деятельности. Новая ведущая деятельность на этой основе не возникает.

Совсем другое дело, если подобным же образом в самостоятельную деятельность превращается учение. Эта деятельность, имеющая мотивацию нового типа и соответствующая реальным возможностям ребенка, становится уже устойчивой. Она устойчиво определяет собой жизненные отношения ребенка и, развиваясь под влиянием школы усиленным темпом, обгоняет развитие других видов его деятельности. Поэтому новые приобретения ребенка, его новые психологические процессы впервые возникают именно в этой деятельности, а это значит, что она начинает играть роль ведущей деятельности [22, c.63-64].

* 1. **Особенности ведущей деятельности**

Как отмечает Е. О. Смирнова, признаком ведущей деятельности отнюдь не являются чисто количественные показатели. Ведущая деятельность — это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени [21, c.65].

По словам Е.О. Смирново, ведущей называют такую деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками. Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности, во-вторых, ведущая деятельность — это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы, в-третьих, ведущая деятельность — это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка. Так, например, ребенок-дошкольник именно в игре осваивает общественные функции и соответствующие нормы поведения людей («каким бывает красноармеец», «что делает на заводе директор, инженер, рабочий»), а это является весьма важным моментом формирования его личности [16. c.122].

Таким образом, как утверждает М.В. Гамезо, ведущая деятельность — вид деятельности, в котором формируются качественные изменения личности в данный период, например игра в период дошкольного детства [5, c.80].

Существуют виды деятельности, которые выделяются по различным основаниям. Различают труд, познание и общение (Б.Г.Ананьев). В иной плоскости указывают на преобразующую, познавательную, ценностно-ориентационную деятельности и общение (М. С. Каган). В социологии выделяют производственную, политическую, художественную, научную, религиозную и другие виды деятельности. В иных случаях различают творческую и репродуктивную, управленческую и исполнительскую деятельность. В психолого-педагогических науках наибольшее признание полу­чила традиция выделения трех основных видов деятельности — игровой, учебной, трудовой [25, c.101].

Игровая деятельность. Играют животные, у которых, по высказыванию К.Гросса, инстинктивные формы поведения недостаточны для приспособления к изменчивым условиям существования. Кто из нас не наблюдал забавные игры котят и щенят? Играют младенцы. Ребенок, научившийся сидеть, бросает с кроватки мяч на пол, взрослый подает ему мяч, малыш снова бросает. К удовольствию малыша игра может продолжаться довольно долго, даже если мяч заменить на другую игрушку, например игрушечный автомобиль. Однако, игру животного нельзя назвать деятельностью. Это игровое поведение.

По мнению А.Э. Штейнмеца, о деятельности можно говорить с появлением цели как регулятора поведения. Вот когда малыш подрастет, будет нагружать игрушечный автомобиль песком, перевозить груз в другое место, сопровождая перемещения характерными для машины звуками, разгружать песок, а потом, может быть, строить что-то, тогда мы уже точно будем иметь дело с игровой деятельностью. Тут ребенок обращается с игрушкой как с заместителем, знаком настоящего предмета, поэтому и говорят, что игра имеет знаковую природу. Во-вторых, он совершает по отношению к игрушке действия, моделирующие действия взрослых людей. Суть остается той же, если ребенок, не располагая игрушкой, заменит ее похожим предметом (автомобиль — бруском, стулья — кубиками, тарелки — фишками).

Игра с игрушками дополняется конструктивными играми. Дети что-то строят из песка, кубиков, бумаги, картона, деталей конструктора. На первых порах цели игровой деятельности бывают неустойчивыми. У ребенка, затевающего постройку из песка, спросили: «Что ты строишь?» — «Кремль». Через некоторое время повторили этот вопрос. «Гараж», — ответил ребенок. Трудности «строительства» кремля легко изменили цель. Кстати сказать, эта неустойчивость целей обнаружена и в изобразительной деятельности детей.

Далее на сцену выходит сюжетно-ролевая игра. Дети играют «в школу», «в больницу», «в магазин», «в космонавтов» и т.д. В этом типе игры моделируются формы активности взрослых людей, их взаимоотношения, функции по отношению друг к другу, в том числе и профессиональные. Использование предметов подчинено этому моделированию, вместе с тем предметные действия все чаще замещаются речевыми. Это своеобразная школа освоения социальных ролей взрослых, школа социального созревания, поэтому имеет большое значение, играют ли дети «в космонавтов» или «в бандитскую разборку».

Данная школа продолжает существовать в игре по правилам, в которой участники игры становятся носителями этих правил. Однако здесь дети играют не только для того, чтобы играть, но и для того, чтобы выиграть. Этим обстоятельством намечается выход из игры.

Значение игры в развитии личности трудно переоценить: это и физкультура, и исследование действительности, и творчество, и опыт взаимодействия с другими людьми. В игре развиваются непроизвольные психические процессы — память, мышление, воображение, практические действия, взаимопонимание, способ­ность к сотрудничеству, умение настаивать на своем и уступать другому.

Учебная деятельность. Мы уже знаем, что животные при жизни многому научаются, что у них формируются соответствующие навыки, а у высших из них - зачатки мышления. При этом развиваются соответствующие образы и даже представления. Дрессированные животные, бывает, умиляют нас своими возможностями. Но животное не может, приспосабливаясь к изменяющимся условиям, научаться, при этом осознанная цель — чему-то научиться — у животного отсутствует. Научается многому и человеческое дитя. Ребенок научается сидеть, ходить, пользоваться ложкой, говорить. Непроизвольные формы усвоения социального опыта присущи человеку в течение всей жизни, ведь практически в любой деятельности он чему-то научается. Научение, имеющее в своей основе образование условно-рефлекторных связей, свойственно и животному, и человеку.

Способность учиться приходит к ребенку лишь тогда, когда усвоение тех или иных знаний, навыков, способов мышления становится его целью. Говоря иначе, учение — это деятельность, имеющая в качестве своей цели научение [25, c.101-103]. По мнению И.И. Ильясов, деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве ее предмета может рассматриваться опыт самих учащихся, который преобразуется в учении путем присвое­ния элементов социального опыта [9, c.134]. А.Э. Штейнмец делает вывод, что учение — специфически человеческая деятельность [25. c.103].

В соответствии с концепцией учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова у дошкольников имеются предпосылки учебной деятельности, в частности познавательный интерес. Возрастом вхождения в учебную деятельность и освоения ее структуры является младший школьный возраст, тогда же происходит активное становление субъекта этой деятельности. Однако зрелым субъектом учения может стать подросток, способный осуществлять полноценную учебную деятельность. Это значит, что при ра­боте со сложным учебным материалом он оказывается в состоянии самостоятельно формулировать учебные задачи, а при осуществлении учебных действий столь же самостоятельно реализовать необходимые виды самоконтроля. В старшем школьном возрасте развитие учебной деятельности сопрягается с проблемами социальной и профессиональной ориентации. Однако данный вопрос требует учета особенностей учащихся, ибо можно представить себе подростка, осуществляющего полноценную учебную деятельность, и студента, который такой деятельности не осуществляет.

А.Э. Штейнмец полагает, что неотъемлемой составляющей процесса становления полноценной учебной деятельности и ее субъекта является формирование умения учиться. Это сложное комплексное умение, вклю­чающее общие саморегуляционные умения (например, умение организовывать время своей жизни в интересах учения, умение планировать учебную работу) и общие инструментальные умения (например, умение систематизировать учебный материал, умение преобразовывать материал для наилучшего запоминания). Обобщая данные значительного количества исследований, посвященных умению учиться, можно представить его становление как возрастание самостоятельности учащегося, когда его учебная активность ассимилирует все более широкий спектр элементов, функций, задач, первоначально принадлежавших педагогической деятельности. Это означает совпадение предмета педагогической и учебной деятельности, которое, вероятно, и является фактической основой сотрудничества педагога и учащегося.

Значение рассматриваемого умения в становлении полноценной учебной деятельности и ее субъекта трудно переоценить [25, c.103-104]. По­хоже, что сбывается предсказание американского футуролога О. Тоффлера, относящееся к 1971 г.: «Завтрашний безграмотный человек будет не тем, кто не умеет читать, а тем, кто не научится учиться» [13, c.92].

Трудовая деятельность. Переходя к краткой характеристике трудовой деятельности человека, А.Э. Штейнмец напоминает, что ее биологической предпосылкой считаются орудийные действия животных (или, лучше сказать, их орудийное поведение). В составе своего поведения животное воздействует одним предметом на другой. Однако палка, послужившая средством доставания банана, за пределами данной ситуации перестает интересовать животное. Она уже больше не орудие. За человеческим же орудием закреплена общественно и исторически сложившаяся функция — служить средством достижения некоторой цели. Люди передают свои орудия труда из поколения в поколение, они учатся ими пользоваться, усваивая тем самым общественно-исторический опыт [25, c.104].

А.Э. Штейнмец считает, что трудовая деятельность осуществляется с целью производства материальных и духовных благ. В качестве этих благ могут выступать самые различные продукты труда: питание, одежда, мебель, машины, энергия, — а также произведения духов­ной культуры: концепции и теории, идеология, художественные образы, способы организации людей, их обучения, лечения.

Принято отмечать, что трудовая деятельность является общественной как по своей природе (соответствует нуждам общества, его заказам), так и по характеру (разделение труда приводит к тому, что человек не производит всего того, что ему нужно, он получает различные блага от общества в обмен на свой труд). Поэтому даже в тех случаях, когда человек осуществляет так называемую индивидуальную трудовую деятельность, она продолжает сохранять свою общественную обусловленность. Ведь она зависит от места, занимаемого им в обществе, от общественных условий, которые несут в себе мотивы и цели его деятельности, средства и способы ее реализации, от оценок других людей.

Было бы неправильно думать, что существуют отчетливые возрастные границы между тремя рассмотренными видами деятельности. Когда ребенок играет, он многому научается, да и играть он тоже научается. С посещением школы ребенок не перестает играть, играют и взрослые люди. Они не только трудятся, но и учатся в труде. К труду дети хорошо приобщаются в дошкольном возрасте. Учителя в целях повышения уровня мотивации учащихся применяют дидактические игры, в интересах более качественного освоения взрослыми людьми управленческих профессий используются коммуникативные и деловые игры.

Вместе с тем доминирование некоторого вида деятельности на том или ином возрастном этапе позволяет их расположить в приведенном порядке.

Более того, есть, как уже отмечалось, учение о ведущей для того или иного возраста деятельности. Так, для дошкольника ведущей деятельностью является игра, именно она вносит решающий вклад в развитие его личности. Отсюда важнейшая задача всех взрослых людей, занимающих по отношению к нему позицию воспитателя, — обеспечить необходимые условия для разви­тия игровой деятельности, чтобы она действительно внесла вклад, который мы в общих чертах выше представили. В студенческом возрасте ведущей является учебно-профессиональная деятельность. Ее вклад в развитие личности определяется тем, на каком уровне данная деятельность осуществляется. Одно дело, если первостепенную роль тут играют профессионально-познавательные мотивы, другое — если какие-нибудь утилитарные. Тогда и о полноценной учебно-профессиональной деятельности говорить не приходится [25, c.104 - 105].

* 1. **Влияние ведущей деятельности на личность**

По словам А. В. Петровского, в деятельности выражается личность человека и одновременно деятельность формирует его личность [17, c.117].

Понимание влияния деятельности на формирование личности было положено А.С.Макаренко в основу разработанной им теории и практики воспитательной работы. Он писал: «…я требую, чтобы детская жизнь была организована как опыт, воспитывающий определённую группу привычек…» [14,c.284].

Смена ведущей деятельности служит основой дальнейших изменений характеризующих, развитие психики ребенка.

Остановимся на изменениях психологической характеристики действий.

Для того чтобы действие возникло, необходимо, чтобы его предмет (непосредственная цель) был осознан в своем отношении к мотиву деятельности, в которую это действие включено. Это положение весьма важно. Из него следует, что цель одного и того же действия может сознаваться по-разному в зависимости от того, в связи с каким именно мотивом она возникает. Тем самым меняется и смысл действия для субъекта.

Допустим, что ребенок занят приготовлением уроков и решает заданную ему задачу. Он, конечно, сознает цель своего действия. Она состоит для него в том, чтобы найти требуемое решение и записать его. Именно на это и направлено его действие. Но как сознается эта цель, т. е. какой смысл имеет для ребенка данное действие? Чтобы ответить на этот вопрос, надо знать, в какую деятельность включено данное действие ребенка или, что то же самое, в чем состоит мотив этого действия. Может быть, мотив состоит здесь в том, чтобы научиться арифметике; может быть, в том, чтобы не огорчить учителя; может быть, наконец, просто в том, чтобы получить возможность пойти играть с товарищами. Объективно во всех этих случаях цель остается той же самой: решить заданную задачу. Но смысл этого действия для ребенка будет всякий раз различным; поэтому психологически различными, конечно, будут и сами его действия.

Л.М. Веккер говорит о том, что в зависимости от того, в какую деятельность включено действие, оно получает ту или иную психологическую характеристику. Это основной закон процесса развития действий [4, c.233].

В.С. Мухина считает, что равным образом и осознание — осмысливание ребенком явлений действительности происходит в связи с его деятельностью. На каждой стадии развития ребенка оно ограничено кругом его деятельности, зависящим в свою очередь от ведущего отношения, от ведущей деятельности, которая именно поэтому и характеризует данную стадию в целом [16, c.123].

Это положение требует некоторого пояснения. Речь здесь идет именно об осознании, т. е. о том, какой личностный смысл имеет для ребенка данное явление, а не о знании им этого явления. Чтобы пояснить это, мы воспользуемся примером. Можно отчетливо знать, например, то или иное историческое событие, отчетливо понимать значение той или иной исторической даты, но эта историческая дата может вместе с тем иметь для человека разный смысл: один для юноши, еще не покинувшего школьной скамьи, другой — для того же юноши, вышедшего на поля сражений, готового, если нужно, отдать за нее свою жизнь. Изменились ли, увеличились ли его знания об этом событии, об этой исторической дате? Нет. Может быть, они даже стали менее отчетливыми, кое-что, может быть, даже позабылось. Но вот почему-нибудь это событие вспомнилось ему, пришло на ум, и тогда оказывается, что оно осветилось в его сознании как бы совсем уже другим светом, открылось как бы в более полном своем содержании. Оно стало иным, но не со стороны знания о нем, а со стороны его смысла для личности; оно приобрело новый смысл. Поэтому подлинно содержательная, а не формальная характеристика психического развития ребенка не может отвлекаться от развития его реальных отношений к миру, от содержания его отношений. Она должна исходить именно из их анализа, ибо иначе невозможно понять особенностей его сознания .

По мнению Е. О. Смирновой, справедливость этого очень ясно видна, например, при попытке дать психологическую характеристику детей-семилеток, впервые пришедших в школу. Необычайно резкие различия между детьми, если рассматривать отвлеченно процессы их восприятия, мышления, особенно их речь. Но психологический облик семилетки — то подлинно общее, что характеризует ребенка семи лет, — создают не только эти отдельно взятые процессы, а и психологические особенности их деятельности в школе, типичное для них отношение к учителю, к заданию, к товарищам по классу, а уже только отсюда также и то, что характеризует отдельные частные процессы психической жизни, т.е. то, как они воспринимают учебный материал как понимают объяснения, как строится их речь в ответах учителю [21, c.78].

Итак, как отмечает О. Н. Первушина, всякое сознательное действие формируется внутри сложившегося круга отношений, внутри той или другой деятельности, которая и определяет собой его психологические особенности [18,с.47].

Обратимся к следующей группе изменений, наблюдаемых в процессе развития жизни ребенка, — к изменениям в области операций.

Под операцией М.В. Гамезо разумеет способ выполнения действия. Операция представляет собой необходимое содержание всякого действия, но она не тождественна с действием. Одно и то же действие может осуществляться разными операциями, и, наоборот, одними и теми же операциями осуществляются иногда разные действия. Это объясняется тем, что, в то время как действие определяется целью, операция зависит от условий, в которых эта цель дана [5, c.84]. Если воспользоваться совсем простым примером, то мы можем пояснить это следующим образом: допустим, у меня возникает цель запомнить стихотворение, тогда мое действие будет состоять в том, что я буду активно запоминать его. Но как, однако, я буду это делать? В одном случае, например, если я сижу в это время у себя дома, я, может быть, предпочту переписать его; в других условиях я прибегну к повторению его про себя. Действием в обоих случаях будет запоминание, но способы его выполнения, т. е. операции запоминания, будут разными.

По словам А.Э. Штейнмеца, операция определяется задачей, т. е. целью, данной в условиях, требующих определенного способа действия [25, c.94].

Мы рассмотрим только один вид операций — сознательные операции.

Л. М. Веккер полагает, что для развития сознательных операций характерно, что всякая сознательная операция впервые формируется в качестве действия и иначе возникнуть не может. Сознательные операции формируются сначала как целенаправленные процессы, которые лишь затем могут в некоторых случаях приобретать форму автоматизированного навыка.

Рассмотрим как превращается действие в операцию, а следовательно, в умение и навык. Для того чтобы превратить действие ребенка в операцию, надо поставить ребенка перед такой новой целью, при которой данное его действие станет способом выполнения другого действия. Иначе говоря, то, что было целью данного действия, должно превратиться в одно из условий действия, требуемого новой целью [4, c.245].

Обратимся к примеру. Когда в тире обучающийся поражает мишень, он выполняет определенное действие. Его действие характеризуется, во-первых, тем, в какую деятельность оно входит, каков его мотив и, следовательно, какой смысл оно имеет для учащегося. Но оно характеризуется еще и другим: способами, приемами, какими оно выполняется. Прицельный выстрел требует множества процессов, каждый из которых отвечает определенным условиям данного действия. Нужно сообщить своему телу известное положение, привести мушку винтовки в строго вертикальное положение, правильно установить линию прицеливания, прижать приклад к плечу, задержать дыхание, быстро довести спусковой крючок до начальной точки спуска, плавно усилить давление на него пальцем.

У обученного стрелка все эти процессы не являются самостоятельными действиями. Соответствующие им цели не выделяются всякий раз в его сознании. В его сознании есть только одна цель — поразить мишень. Это и значит, что он вполне владеет навыком стрельбы, нужными для стрельбы двигательными операциями.

Иначе происходит у того, кто только еще учится стрелять. Раньше он должен научиться правильно брать винтовку и это сделать своей целью; в этом состоит его действие. Далее, его следующее действие состоит в том, чтобы прицелиться.

Прослеживая процесс обучения стрельбе в целом, можно очень легко увидеть основные законы связи между операциями и действием.

Во-первых, оказывается, что действительно невозможно научить никакому отдельному приему, т. е. никакой отдельной операции, не сделав ее прежде для учащегося особым целенаправленным процессом, т. е. именно действием. Далее, ясно видно и то, как происходит процесс превращения этого действия в операцию. После того как учащийся научился, например плавно спускать курок, перед ним ставится новая задача: произвести выстрел в мишень. Теперь в его сознании представлена не цель «плавно спустить курок», а другая цель — «попасть в мишень». Плавность же спуска курка отвечает теперь лишь одному из условий действия, требуемого этой целью.

Существенно при этом отметить, что прежде обязательно сознаваемые моменты правильной установки винтовки, спуска курка. теперь перестают сознаваться. Но это вовсе не значит, что стреляющий также и не воспринимает их. Это, конечно, совершенно не так. Он не только продолжает воспринимать все эти моменты (например, отношение мушки к прорези, силу прижатия к плечу приклада винтовки), но их восприятие продолжает управлять его движениями. В любой момент они могут быть и осознаны им; поэтому-то и создается впечатление, что их психическое отражение происходит совершенно так же, как и отражение цели действия.

Как утверждает Л.М. Веккер, эта связь действия и операций, показанная на примере двигательных операций, остается в силе и для умственных операций, их закрепления в форме умственных навыков [4, c.247]. Арифметическое сложение, например, может быть и действием, и операцией. При этом первоначально ребенок овладевает сложением как определенным действием, способом которого, т.е. операцией, является присчитывание по единицам. Но далее перед ребенком ставятся задачи, условия которых требуют произвести сложение величин («для того чтобы узнать то-то, надо сложить такие-то величины»). В этом случае умственным действием ребенка должно стать уже не сложение, а решение задачи; сложение же станет операцией и поэтому должно приобрести форму достаточно отработанного и автоматизированного навыка.

До сих пор, говоря о развитии операций, подчеркивалась главным образом одна сторона — формирование операций в процессе действия, зависимость их от действия. Но, как это видно из уже приведенных примеров, существует и иная связь между развитием операций и развитием действий: достаточно высокий уровень развития операций делает возможным переход к осуществлению более сложных действий, а эти более сложные действия в свою очередь могут дать начало новым операциям, подготовляющим возможность новых действий [4,c.247].

Последняя группа изменений в процессе развития психики, на которой мы остановимся, — изменения в психофизиологических функциях.

Л.М. Веккер обозначает этим термином физиологические функции, осуществляющие высшую форму жизни организма, его жизнь, опосредствованную психическим отражением действительности. Сюда относятся сенсорные функции, мнемическая функция, функция тоническая.

Никакая психическая деятельность не может осуществиться без участия этих функций. Однако она не сводится к ним и не может быть выведена из них.

Все эти функции составляют основу и соответствующих субъективных явлений сознания: ощущений, эмоциональных переживаний, чувственных явлений, памяти, образующих как бы субъективную «материю сознания», чувственное богатство, многокрасочность и рельефность картины мира в сознании человека [4, c.248].

Выключим мысленно функцию цветоощущения, и образ действительности в нашем сознании приобретает бледность фотографического снимка. Зачеркнем слух, и картина мира будет для нас столь же бедна, как беден немой фильм по сравнению со звуковым. Но, с другой стороны, слепой может стать ученым и создать новую, более совершенную теорию природы света, хотя он так же мало сможет при этом чувственно пережить свет, как обычный человек — скорость света. Это значит, что хотя чувственные явления и понятия, значения взаимосвязаны, но психологически это разные категории сознания.

Рассмотрим связь развития функций с процессами деятельности. Л.М. Веккер говорит о том, что всякая функция развивается и перестраивается внутри процесса, который она осуществляет. Развитие ощущений, например, происходит в связи с развитием процессов целенаправленного восприятия. Именно поэтому ощущения могут активно воспитываться у ребенка, причем их воспитание не может в силу указанного заключаться в простой механической их тренировке, в формальных упражнениях [4, c.248].

В настоящее время существует значительное число экспериментальных данных, полученных разными авторами (Л.М. Веккер, А.Н. Леонтьев), безусловно, доказывающих факт зависимости развития функций от того конкретного процесса, в который они включены. Резкие сдвиги в развитии функций происходят лишь в том случае, если данная функция занимает определенное место в деятельности, а именно если она включена в операцию так, что определенный уровень ее развития становится необходимым для выполнения соответствующего действия. В этом случае пределы возможности сдвигов, в частности в области сенсорных функций, т.е. чувствительности, оказываются чрезвычайно широкими, так что «нормальные» величины порогов, установленные классической психофизикой, могут быть значительно перейдены.

Как известно, в ходе своего развития ребенок приобретает способность чрезвычайно тонко дифференцировать фонемы, т. е. значимые звуки языка, но именно потому, что их различение составляет необходимое условие различения сходных по звучанию, но разных по значению слов. Дифференциация же звуков, различение которых не является для ребенка реальным способом дифференциации слов по значению, остается у него гораздо менее совершенной. Поэтому впоследствии, когда он приступает к изучению иностранного языка, он вначале вовсе не слышит различения между новыми для него сходными фонемами вроде, например, различия французского е в словах тшз и тез. При этом замечательно, что, для того чтобы возникла чувствительность к таким различиям, недостаточно часто слышать речь на данном языке, не пытаясь, однако, ею овладеть. При этом условии можно прожить много лет среди людей, говорящих на другом языке, и все же остаться глухим к нюансам его фонетики.

Л.М. Веккер считает, что существует и обратная связь между развитием функций и развитием деятельности: развитие функций в свою очередь позволяет более совершенно осуществляться соответствующей деятельности. Так, тонкое различение цветовых оттенков является нередко результатом занятия такой деятельностью, как, например, вышивание, но оно в свою очередь позволяет производить при вышивании еще более тонкий подбор цветов, т. е. осуществлять эту деятельность более совершенно [4, c.249-250].

Таким образом, основываясь на рассмотренных выше примерах можно сказать, что и развитие психофизиологических функций ребенка закономерно связано с общим ходом развития его деятельности.

**II. Выявление зависимости успеваемости от ведущей деятельности подростков**

**2.1 Исследование влияния ведущей деятельности на успеваемость учащихся по физике**

Исследование влияния ведущей деятельности проходило на базе лицея им. М.В. Ломоносова г. Йошкар-Олы с учащимися 8 «В» класса. Исследование проводилось в 4 этапа.

Первый этап проходил с октября 2006 года по декабрь 2006 года, на котором изучалось состояние проблемы в психолого-педагогической и специальной литературе. Нами были проработаны статьи В. В. Давыдова «Нерешенные проблемы теории деятельности» [7] и В. Т. Кудрявцева, Г.К. Уразалиевой «Субъект деятельности в онтогенезе» [10], следующие учебные пособия: Гамезо М.В., Домашенко И. А. Атлас по психологии, Общая психология под ред. А.В. Петровского, Первушина О.Н. Общая психология, Психология под ред. А.А. Крылова, Штейнмец А.Э. Общая психология, на основе которых были определены объект, предмет, цель и задачи исследования.

Второй этап проводился с января по март, который заключался в подготовке практического материала исследования, в разработке анкеты исследования, в определении сроков проведения эксперимента.

Третий этап осуществлялся в марте 2007 года. В это время нами был проведен эксперимент по изучению успеваемости детей за полтора года обучения, осуществлены опрос, анкета по выявлению отношения детей к обучению. Также мы пронаблюдали учебную деятельность учащихся на уроках и их отношение к этой деятельности.

Четвертый этап – этап обработки и интерпретации результатов исследования, который занял 2 месяца (с марта по апрель включительно). Он позволил нам провести корреляцию полученных данных и на их основе дать рекомендации по совершенствованию учебной деятельности учащихся.

Для достижения поставленной цели, а именно для выявления зависимости успеваемости от ведущей деятельности подростков, нами была составлена ведомость успеваемости учащихся по физике за седьмой класс и за первые две четверти восьмого класса. Оценки учащихся за седьмой класс и за первые две четверти восьмого класса приведены в таблице 1.

## Таблица 1.

## Ведомость успеваемости учащихся

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ФИО | 7 класс | 8 класс  I четверть | 8 класс  II четверть |
| Бухарина Е. А. | 5 | 5 | 4 |
| Вейце М. А. | 4 | 4 | 3 |
| Димпул С. Ю. | 3 | 3 | 3 |
| Загайнова Е. И. | 5 | 4 | 4 |
| Зыков Е. Э. | 3 | 3 | 3 |
| Лалаева С. С. | 4 | 4 | 3 |
| Лапин Г. В. | 4 | 4 | 3 |
| Ларионова О. А. | 4 | 4 | 4 |
| Михайлова Н. Б. | 5 | 5 | 5 |
| Одинцова Е. С. | 4 | 4 | 4 |
| Петухова Н. В. | 5 | 5 | 5 |
| Плеханова Е. Н. | 4 | 4 | 4 |
| Прохорова А. А. | 4 | 4 | 3 |
| Самофеева Н. Ю. | 5 | 4 | 4 |
| Смоленцева А. А. | 4 | 4 | 4 |
| Соловьёв В. О. | 4 | 4 | 4 |
| Таюков Д. М. | 4 | 4 | 4 |
| Трефилов А. А. | 4 | 4 | 4 |
| Швец Н. С. | 4 | 5 | 4 |
| Яковлева А. К. | 5 | 4 | 3 |
| Среднее значение | 4,2 | 4,1 | 3,75 |

В классе 20 человек. В 7 классе 18 учеников обучались по физике на «4» и «5», двое детей имели по физике за год «3» (Димпул С. Ю., Зыков Е. Э.). В I четверти 8 класса число ребят, имеющих «4» и «5» не изменилось, Диппул С. Ю. и Зыков Е. Э. Также обучались на «3». Во II четверти 8 класса, количество учеников, имеющих по физике «3» увеличилось (Вейце М.А., Димпул С. Ю., Зыков Е. Э, Лалаева С. С., Лапин Г. В., Прохорова А. А., Яковлева А. К.), 13 учеников обучались на «4» и «5». Средний балл успеваемости учащихся по физике за 7 класс был 4,2, за I четверть 8 – 4,1, за I четверть 8 класса – 3,75.

Нами были проведены исследования самооценки личности и уровня притязаний учащихся.

Целью данного этапа было определение уровня самооценки и уровня притязаний личности, используя моторную пробу Шварцландера.

Нами были подготовлены материал и оборудование исследования, который включал в себя специальный бланк со словами, характеризующими отдельные качества личности, ручку.

В основе исследования самооценки лежит способ ранжирования. Процедура исследования включает две серии. Материалом, с которым работают испытуемые, является напечатанный на специальном бланке список слов, характеризующих отдельные качества личности. Каждый испытуемый получает такой бланк в начале исследования.

Задачей первой серии было выявление представления человека о качествах своего идеала, то есть "Я" идеальное. Для этого слова, напечатанные на бланке, испытуемый должен расположить в порядке предпочтения.

Испытуемый, следуя инструкции, прочитал внимательно все слова, характеризующие качества личности. Рассмотрел эти качества с точки зрения присущности их идеальной личности, то есть с точки зрения полезности, социальной значимости и желательности. Для этого проранжировал их, оценив каждое в баллах от 20 до 1. Оценку 20 поставил в бланке, в колонке №1 слева от того качества, которое, по его мнению, является самым полезным и желательным для людей. Оценку 1 – в той же колонке №1 слева от качества, которое наименее полезно, значимо и желательно. Все остальные оценки от 19 до 2 расположил в соответствии с его отношением ко всем остальным качествам. Проследил, чтобы ни одна оценка не повторялась дважды.

Задача второй серии являлось выявление представления человека о своих собственных качествах, то есть его "Я" реальное. Как и в первой серии испытуемого просят проранжировать напечатанные на бланке слова, но уже с точки зрения характерности или присущности обозначаемых ими качеств личности себе самому.

По инструкции, испытуемый прочитал снова все слова, характеризующие качества личности. Рассмотрел эти качества с точки зрения присущности их ему. Проранжировал их в колонке №2, оценив каждое от 20 до 1. Оценку 20 – поставил справа от того качества, которое, по его мнению, является присущим ему в наибольшей степени, оценку 19 – поставил тому качеству, которое характерно для него несколько меньше, чем первое, и так далее. Оценкой 1 обозначил то качество, которое присуще ему меньше, чем все остальные. Проследил, чтобы оценки - ранги не повторялись дважды.

Бланк со словами, характеризующими качества личности выглядит следующим образом.

Бланк

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №1 | Качества личности | №2 | d | D2 |
|  | Уступчивость |  |  |  |
|  | Смелость |  |  |  |
|  | Вспыльчивость |  |  |  |
|  | Нервозность |  |  |  |
|  | Терпеливость |  |  |  |
|  | Увлекаемость |  |  |  |
|  | Пассивность |  |  |  |
|  | Холодность |  |  |  |
|  | Энтузиазм |  |  |  |
|  | Осторожность |  |  |  |
|  | Капризность |  |  |  |
|  | Медлительность |  |  |  |
|  | Нерешительность |  |  |  |
|  | Энергичность |  |  |  |
|  | Жизнерадостность |  |  |  |
|  | Мнительность |  |  |  |
|  | Упрямство |  |  |  |
|  | Беспечность |  |  |  |
|  | Застенчивость |  |  |  |
|  | Ответственность |  |  |  |



Обработка результатов исследования проводилась с целью определение связи между ранговыми оценками качеств личности, входящими в представления "Я" – идеальное и "Я" – реальное. Мера связи устанавливалась с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена. Оценки от 1 до 20 предложенных качеств в обоих рядах принимались за их ранги. Разность рангов, определяющих место того или иного качества личности, дает возможность вычислить коэффициент по формуле:

Чтобы высчитать коэффициент, мы сначала подсчитали на бланке, в специально отведенной колонке, разность рангов (d) по каждому предложенному качеству. Затем каждое полученное значение разности рангов (d) возвели в квадрат и записали результат на бланке в колонке (d2), суммируют и сумму (Σd2) вносят в формулу.

Коэффициент ранговой корреляции (г) может находиться в интервале от –1 до +1. Если полученный коэффициент не менее -0,37 и не более +0,37 (при r = 0,05), то это указывает на слабую незначимую связь (или ее отсутствие) между представлениями человека о качествах своего идеала и своих реальных качествах. Такой показатель может быть вызван несоблюдением испытуемым инструкции. Но если инструкция выполнялась, то малая связь означает нечеткое и недифференцированное представление человеком своего идеального "Я" и "Я" реального.

Значение коэффициента корреляции от +0,38 до +1 – свидетельство наличия значимой положительной связи между "Я" – идеальным и "Я" – реальным. Это можно трактовать как проявление адекватной самооценки или, при r от +0,39 до 0,89, тенденции к завышению. Но, значения от +0,9 до +1 часто выражают неадекватно завышенное самооценивание. Значение коэффициента корреляции в интервале от –0,38 до -1 говорит о наличии значимой отрицательной связи между "Я"-идеальным" и "Я"-реальным". Он отражает несоответствие или расхождение представлений человека о том, каким ему нужно быть, и тем, какой он, по его представлению, на самом деле. Это несоответствие предлагается интерпретировать как заниженную самооценку. Чем ближе коэффициент к – 1, тем больше степень несоответствия.

Целью исследования притязаний личности было определение уровня притязаний.

Нами были подготовлены материал и оборудование исследования, который включал в себя бланк с четырьмя прямоугольными секциями, каждая из которых состоит из маленьких квадратов, размер стороны которых равен 1,25 см, ручка, секундомер.

Исследование проводится в паре, состоящей из экспериментатора и испытуемого. Задание давалось как тест на моторную координацию, об истинной цели исследования испытуемый не должен знать вплоть до окончания исследования.

Экспериментатор удобно усадил испытуемого за хорошо освещенный стол, дал бланк с четырьмя прямоугольными секциями, ручку и провел исследование, состоящее из четырех проб, дал инструкцию и отмечал время их выполнения с помощью секундомера.

В каждой пробе давалось задание проставить крестики в максимальное количество квадратов одной из прямоугольных секций за определенное время.

Перед каждой пробой испытуемого просили назвать количество квадратов, которое он может заполнить крестиками, расставляя их по одному в каждом квадрате за 10 секунд. Он записывал свой ответ в верхнюю правую ячейку первой прямоугольной секции. После пробы, начинающейся и заканчивающейся по сигналу экспериментатора, испытуемый подсчитывал количество проставленных крестиков и записывал это количество в нижней правой ячейке прямоугольной секции.

Испытуемый, следуя инструкции, за 10 секунд проставил как можно большее количество крестиков в квадраты данной прямоугольной секции. Прежде, чем начал работу, он определил, сколько квадратов сможет заполнить. Записал это число в верхней правой ячейке этой прямоугольной секции. Расставлять крестики в квадраты начал по сигналу.

Вторая проба проводилась по той же схеме, что и первая. Перед ее началом давалась инструкция. По инструкции, испытуемый подсчитал количество заполненных им квадратов и записал свой результат в нижнем прямоугольнике первой секции. После этого подумал и определил, сколько он расставит крестиков в следующей таблице. Записал это число в верхней правой ячейке второй прямоугольной секции.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

На третьей пробе время выполнения задания мы уменьшили до 8 секунд. После ее проведения точно так же провели четвертую пробу.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Дата, фамилия, имя, отчество испытуемого заполнялись с обратной стороны бланка после проведения всех проб данного исследования. Там же помещался самоотчет испытуемого. В самоотчете записано не только самочувствие испытуемого, но и его оценка исследованию. Для этого задавались следующие вопросы: "Понравилось ли Вам исследование?" "Хотели бы Вы еще раз принять участие в подобного рода исследовании?" "Чем Вы руководствовались при определении Ваших возможностей в расстановке крестиков в квадраты?"

Целью обработки результатов исследования было получение средней величину целевого отклонения, на основании которого определялся уровень притязаний испытуемого. Целевое отклонение (ЦО) – это разность между количеством графических элементов (крестиков), которые испытуемый намечал расставить, и реально расставленным количеством элементов. "УП" – это число, находящееся в верхней правой ячейке той или иной прямоугольной секции, а "УД" – в нижней. Целевое отклонение подсчитывалось по формуле:



УП2, УП3 и УП4 – величины уровней притязаний в расстановке крестиков в квадраты каждой из второй, третьей и четвертой проб; УД1 УД2, УД3 – величины уровня достижения в первой, второй и третьей пробах соответственно.

Уровень притязаний является важным структурообразующим компонентом личности. Это достаточно стабильное индивидуальное качество человека, которое характеризует: во-первых, уровень трудности намечаемых задач, во-вторых, выбор субъектом цели очередного действия в зависимости от переживаний успеха или неуспеха предыдущих действий, в третьих, желаемый уровень самооценки личности.

В предлагаемой методике уровень притязаний определялся по целевому отклонению, то есть по различию между тем, что человек наметил выполнить за определенное время, и тем, что он в действительности выполнил. Исследование позволило выявить уровень и адекватность, иначе реалистичность, притязаний испытуемого. Уровень притязаний связан с процессом целеполагания и представляет собой степень локализации цели в диапазоне трудностей. Адекватность притязаний указывает на соответствие выдвигаемых целей и возможностей человека.

Для определения уровня и адекватности притязаний мы использовали следующие стандарты.

|  |  |
| --- | --- |
| ЦО | Уровень притязаний |
| 2 и более | нереалистично высокий |
| 0,67-1,99 | высокий |
| -0,66-0,66 | умеренный |
| -0,67- -1,99 | низкий |
| -2 и ниже | нереалистично низкий |

Высокий реалистичный уровень притязаний человека может сочетаться у него с уверенностью в ценности собственных действий, со стремлением к самоутверждению, ответственностью, коррекцией неудач за счет собственных усилий, с наличием устойчивых жизненных планов.

Если у человека высокий нереалистичный уровень притязаний, то, как правило, он сопровождается фрустрированностью, требовательностью к окружающим, экстрапунитивностью. Лица с таким уровнем притязаний ипохондричны и испытывают трудности в реализации собственных жизненных планов.

Умеренный уровень притязаний характерен для испытуемых, уверенных в себе, общительных, не ищущих самоутверждения, настроенных на успех, рассчитывающих меру своих сил и самоизмеряющих свои усилия с ценностью достигаемого.

Низкий уровень притязаний зависит во многом от установки на неудачу. У лиц с нереалистично низким уровнем притязаний часто бывают неясными планы на будущее. Обычно они ориентированы на подчинение и часто проявляют беспомощность. Одной из проблем таких людей может стать планирование своих действий в ближайшем времени и соотнесение их с перспективой.

Неадекватность уровня притязаний может приводить к дезадаптивному поведению, неэффективности какой-либо деятельности, к затруднениям в межличностных отношениях. Занижение уровня притязаний, развивающееся вследствие дефицита социально значимого успеха, может вызывать снижение мотивации, неуверенность и глобальную боязнь трудностей.

Коррекция уровня притязаний была направлена на согласование представлений о желаемом результате с возможностями и способностями человека. Закрепление этого согласования в конкретной успешной деятельности повышает адекватность уровня притязаний.

**2.2 Анализ и обработка результатов исследования**

Обработка результатов исследования самооценки личности и уровня притязаний учащихся представлена в таблицах 2 и 3 соответственно.

Также ниже будет приведена обработка успеваемости учащихся за седьмой класс и за первые две четверти восьмого класса. На основании этих результатов можно будет говорить о том, что существует ли зависимость между успеваемостью учащихся и их ведущей деятельностью и, если такая зависимость существует, то как она проявляется, а также каков вид функции, описывающей эту зависимость.

Таблица 2.

###### Результаты исследования самооценки личности учащихся

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ФИО | Сумма  d^2 | Коэффициент ранговой  корреляции  Ч. Спирмена | | Самооценка личности |
| Бухарина Е. А. | 145 | 0,891 | | Тенденция к завышению |
| Вейце М. А. | 438 | 0,672 | | Умеренная |
| Димпул С. Ю. | 562 | 0,579 | | Умеренная |
| Загайнова Е. И. | 416 | 0,688 | | Умеренная |
| Зыков Е. Э. | 450 | 0,663 | | Умеренная |
| Лалаева С. С | 676 | 0,493 | | Умеренная |
| Лапин Г. В. | 572 | 0,571 | | Умеренная |
| Ларионова О. А. | 393 | 0,705 | | Умеренная |
| Михайлова Н. Б. | 320 | 0,760 | | Умеренная |
| Одинцова Е. С. | 342 | 0,744 | | Умеренная |
| Петухова Н. В. | 956 | 0,283 | | Низкая |
| Прохорова А. А. | 536 | 0,598 | | Умеренная |
| Самофеева Н. Ю. | 577 | 0,567 | | Умеренная |
| Смирнова А. В. | 280 | 0,790 | | Умеренная |
| Смоленцева А. А. | 359 | 0,731 | | Умеренная |
| Соловьёв В. О. | 837 | 0,372 | | Низкая |
| Таюков Д. М. | 264 | 0,802 | | Умеренная |
| Тихонова Е. Н. | 560 | 0,580 | | Умеренная |
| Трефилов А. А. | 334 | 0,750 | | Умеренная |
| Швец Н. С. | 351 | 0,737 | Умеренная | |
| Яковлева А. К. | 216 | 0,838 | | Умеренная |
|  | | | | |

В классе 21 ученик, 18 из них себя оценивают адекватно. У Бухариной Е. А. прослеживается тенденция к завышению самооценки. Двое учеников в классе (Петухова Н. В., Соловьёв В. О.) имеют низкую самооценку. Классному руководителю следует обратить на них внимание, возможно проведение различных внеклассных мероприятий для повышения уровня самооценки учащихся, оценивающих себя неадекватно.

Таблица 3.

###### Результаты исследования уровня притязаний учащихся

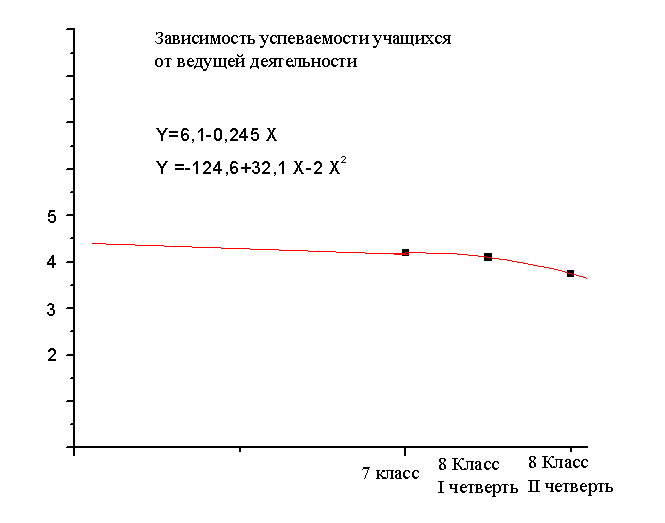
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ФИО | Целевое отклонение | Уровень притязаний |
| Бухарина Е. А. | 0,66 | Умеренный |
| Вейце М. А. | -0,66 | Умеренный |
| Димпул С. Ю. | пренебрежение инструкцией | |
| Загайнова Е. И. | -1,00 | Низкий |
| Зыков Е. Э. | -1,66 | Низкий |
| Лалаева С. С | 0,33 | Умеренный |
| Лапин Г. В. | -2,00 | Нереалистично низкий |
| Ларионова О. А. | -2,33 | Нереалистично низкий |
| Михайлова Н. Б. | -0,33 | Умеренный |
| Одинцова Е. С. | -0,33 | Умеренный |
| Петухова Н. В. | -1,33 | Низкий |
| Прохорова А. А. | -1,33 | Низкий |
| Самофеева Н. Ю. | -0,66 | Умеренный |  |
| Смирнова А. В. | -2,66 | Нереалистично низкий |
| Смоленцева А. А. | -2,00 | Нереалистично низкий |
| Соловьёв В. О. | -1,00 | Низкий |
| Таюков Д. М. | -1,00 | Низкий |
| Тихонова Е. Н. | -2,66 | Нереалистично низкий |
| Трефилов А. А. | -5,00 | Нереалистично низкий |
| Швец Н. С. | -3,00 | Нереалистично низкий |
| Яковлева А. К. | -1,66 | Низкий |

##### В классе 21 человек, из них реально оценивают свои возможности только 6 учеников. Уровень притязаний у 7 человек в классе низкий. Результат исследования уровня притязаний у одного человека (Димпул С. Ю.) невозможно интерпретировать, т. к. он пренебрег инструкцией при заполнении бланков методики. Оставшиеся 7 человек оценивают свои возможности нереалистично низко. В связи со складывающейся ситуацией классному руководителю необходимо принять меры и добиться того, чтобы ученики реально оценивали свои возможности. Необходимо так организовывать деятельность класса, чтобы ученики были вовлечены в различные виды деятельности, чтобы ребенок нашёл себя в той или иной деятельности, но не следует забывать и о напряженности психики, а также, что не менее важно, о создании ситуации успешности выполнения деятельности.

Теперь вернемся к рассмотрению вопроса о влиянии ведущей деятельности на успеваемость учащихся по физике. Из таблицы 1 видно, что средний балл по классу уменьшается с течение времени. За 7 класс средний балл по физике по классу был равен 4,2, в I четверти 8 он составил 4,1, а во второй четверти 8 класса – 3, 75. Как уже было отмечено выше, на успеваемость учащихся влияет и их ведущая деятельность. На основании таблице 1, если принять, что только ведущая деятельность обусловливает успеваемость учащихся, можно сделать вывод о существовании зависимости между успеваемостью учащихся и их ведущей деятельностью, а также построить график этой зависимости.

Зависимость успеваемости учащихся от ведущей деятельности показана на рисунке 1.

Рис. 1. Зависимость успеваемости учащихся от ведущей деятельности



Выявление вида зависимости, позволяет нам говорить о приближенном времени, которое занимает переходная стадии от учебной деятельности к

деятельности общения. Совершенно очевидно, что ведущая деятельность не меняется мгновенно, то есть ведущая деятельность не может поменяться с учебной деятельности на деятельность общение сразу, за короткий период времени. Существует некоторая промежуточная стадия, некий сдвиг, который в свою очередь и обуславливает смену ведущей деятельности.

После математической обработки графика, представленного на рисунке 1, мы получили явный вид функции, которая выражается следующей системой уравнений:

(1)



Вычтем из первого уравнения системы (1) второе. Мы получим следующее уравнение:

(2)



Уравнение (2) можно переписать в следующем виде:

(3)



##### Уравнение (3) представляет собой квадратное уравнение вида

(4)



Для нахождения решения необходимо воспользоваться следующими формулами:

(5)



(6)



Применяя формулу (5), найдем дискриминант уравнения (3):

(7)



Принимая во внимание то, что дискриминант больше нуля, можно утверждать, что уравнение (3) имеет два решения. Используя формулу (6) найдем эти решения:

(8)



(9)



(8) и (9) представляют собой систему решений уравнения (3).

Полученные результаты можно интерпретировать как временные границы переходной стадии от учебной деятельности к деятельности общения, то есть можно говорить о периоде времени, в течение которого продолжался сдвиг в развитии психики, который и привел непосредственно к смене ведущей деятельности. Другими словами, окончательная смена ведущей деятельности (с учебной деятельности на общение) произошла у исследуемого класса в период с конца четвертой четверти 7 класса по начало второй четверти 8 класса. Это отразилось на уровне успеваемости учеников – мы видим явное ее снижение.

Классному руководителю необходимо обратить внимание на данный период развития детей, потому что (как показали результаты исследования), именно в это время происходит спад успеваемости учащихся. И нами данный возраст детей был выбран не случайно. Совершенно очевидно, что ведущей деятельностью школьников, обучающихся в четвертом классе, является учебная, но, в соответствии с возрастной периодизацией, уже в 6, 7 или 8 классе ведущей деятельностью становится общение. Учебная деятельность для школьников отодвигается на второй или даже третий план. Успешность личности, ее популярность теперь зависят от умения держать себя, быть душой компании, умения быстро реагировать на изменяющиеся условия. Поэтому, педагогу, который хочет и может предотвратить снижение успеваемости в данный период развития детей, необходимо так организовать деятельность учеников в этот период, чтобы не было снижения качества обучения, не забывая о закономерностях психического развития и индивидуально – типологических особенностях учеников.

###### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Исследовав состояние проблемы в психолого – педагогической и специальной литературе мы пришли к выводу, что данный вопрос изучен не полностью и мнения ученых разделяются. Но мы взяли за теоретическую основу научные труды А.Н.Леонтьева и Л.С.Выготского, в которых в наибольшей степени раскрываются основные подходы к понятиям «деятельность», «ведущая деятельность», а также даётся научная, психологически обоснованная трактовка этих понятий.

В соответствии с задачами исследования нами были тщательно изучены и подобраны методики для выявления влияния ведущей деятельности на успеваемость учащихся, которые оказались действенными и практичными.

В соответствии с методиками исследования нами был подготовлен материал исследования, который был направлен на группу испытуемых.

Мы провели корректное изучение ведущей деятельности учеников, которое показало существование влияния ведущей деятельности на успеваемость учащихся.

На основе анализа исследования мы написали рекомендации по повышению успеваемости учащихся, основными из которых считаем:

* проведение различных внеклассных мероприятий, направленных на формирование мотивов учащихся к учебной деятельности;
* проведение индивидуальных занятий с учащимися.

На основании результатов эксперимента (см. таблицу 1) можно говорить о том, что ведущая деятельность играет важную роль в формировании личности учеников, а также влияет на успеваемость учащихся (см. рис. 1). Поэтому можно сделать вывод о существовании зависимости между успеваемостью учащихся и их ведущей деятельностью.

Выявление явного вида зависимости, позволило нам говорить о том, что существует некоторая промежуточная стадия, некий сдвиг в развитии, который в свою очередь и обусловливает смену ведущей деятельности, а тажке о приближенном времени, которое занимает эта переходная стадия (от учебной деятельности к деятельности общения).

После математической обработки графика, представленного на рисунке 1, мы получили явный вид функции, которая выражается системой уравнений (1). Приведя данную систему к квадратному уравнению вида (4) и решив его мы получили временные границы промежуточной стадии перехода от одной ведущей деятельности к другой. Другими словами, окончательная смена ведущей деятельности (с учебной деятельности на общение) произошла у исследуемого класса в период с конца четвертой четверти 7 класса по начало второй четверти 8 класса. Это отразилось на уровне успеваемости учеников – мы видим явное ее снижение.

Практическую значимость данного исследования мы видим в том, что классные руководители, учителя – предметники, будущие педагоги в своей профессиональной деятельности будут обращать внимание на данный период развития детей, потому что (как показали результаты исследования), именно в это время происходит спад успеваемости учащихся. Педагогу, который хочет и может предотвратить снижение успеваемости в данный период развития детей, необходимо предпринимать меры по ликвидации таких спадов успеваемости и так организовать деятельность учеников в этот период, чтобы не было снижения качества обучения, не забывая о закономерностях психического развития и индивидуально – типологических особенностях учеников.

**Список используемой литературы**

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2004 г.
2. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта./А. В. Бушлинский. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 109 с.
3. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, вообр.: Избранные психологические труды/ А. В. Брушлинский. – М.: «Модек», 1996. – 392 с.
4. Веккер, Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов./Л. М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 326 с.
5. Гамезо, М. В. Атлас по психологии./М. В. Гамезо, Домашенко И. А. – М.: Просвещение, 1986. – 272 с.
6. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию./Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Омега-Л, 2002. – 336 с.
7. Давыдов, В. В. Нерешенные проблемы теории деятельности// Психологичес­кий журнал./В. В. Давыдов. – 1992. – Т. 13. – № 2, с. 3 – 8.
8. Детская практическая психология./под ред. Т. Д. Марцинковской. – М.: Гардарики. – 2005. – 255 с.
9. Ильясов, И. И. Структура процесса учения./И. И. Ильясов. – М.: МГУ, 1986. – 245 с.
10. Кудрявцев, В. Т. Субъект деятельности в онтогенезе//Воп­росы психологии./В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева. — 2001. — № 4, с. 21- 26.
11. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Личность. Сознание./А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975 – 304 с.
12. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики./А. Н. Леонтьев. – М.: Изд. МГУ, 1981. – 584с.
13. Лисовский, В. Т. Личность студента./В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л.: Изд. Ленингр. ун-та, 1974. – 184 с.
14. Макаренко, А. С. Мои педагогические воззрения. Соч. в 7-ми т. / А.С.Макаренко. – М.: Педагогика, 1958, т. 5. – 289 с.
15. Маркс, К. Капитал. Соч. в 3-х т./К.Маркс. – М.: Политиздат, 1984, т.2. кн.2. – 650 с.
16. Мухина, В. С. Детская психология./В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
17. Общая психология./под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
18. Первушина, О. Н. Общая психология./О. Н. Первушина. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1994. – 90 с.
19. Психология./под ред. К.Н. Корнилова. – М.: «Учпедгиз», 1958. – 456 с.
20. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т./С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989, т. 2. – 328 с.

21.Смирнова, Е. О. Детская психология./Е. О. Смирнова. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 366 с.

### 22. Столяренко, Л. Д. 100 экзаменационных ответов по психологии./ Л.Д.Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: "МарТ", 2001. – 117 с.

### 23. Столяренко, Л. Д. Основы психологии./Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 736 с.

24.Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. – 544 с.

25.Штейнмец, А. Э. Общая психология./А. Э. Штейнмец. – М.: «Академия», 2006. – 288 с.