

Ф. И. Иващенко

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Практикум

*Допущено Министерством образования Республики Беларусь  
в качестве учебного пособия для студентов учреждений,  
обеспечивающих получение высшего образования  
по непсихологическим специальностям*

Минск  
«Издательский центр БГУ»  
2008

## ЧАСТЬ 2. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Вводные замечания.* В научном исследовании выделяют следующие элементы: определение проблемы, объекта и предмета, выдвижение гипотез, формулировку задач исследования, выбор метода и разработку методики. Знание этих элементов необходимо не только для грамотного проведения исследования, например, при выполнении дипломной работы, но и для чтения и конспектирования литературы. Обращая внимание на эти элементы в книге или статье, студент сможет быстрее выделить главное содержание. В противном случае он будет воспринимать все в тексте как главное, и конспект превратится в случайный набор «понравившихся» высказываний автора.

Основными методами в педагогической психологии являются наблюдение и психолого-педагогический эксперимент, остальные методы — беседа, анкетирование, анализ продуктов деятельности, тесты — вспомогательными. Кроме этих есть еще две группы методов, которые используются при решении задач, связанных с психолого-педагогическим воздействием на ребенка. Имеются в виду психологическое консультирование и коррекция. К методам они относятся потому, что проводятся одновременно с предварительным обследованием проблем учащегося и последующей оценкой эффекта работы с ним психолога. Консультирование проводится в форме беседы с целью оказания психологической помощи ребенку, расширения альтернативы его поведения, создания условий для принятия ребенком осмысленного решения об изменении себя.

Коррекция проводится с помощью немедицинских средств: психотерапии, тренингов (аутотренинг, социально-психологический и др.). Цель коррекции — помочь учащемуся произвольно изменить уже сложившиеся способы поведения.

Данные, полученные с помощью того или иного метода, подвергаются математико-статистическому анализу. Его проведение вызывается тем, что психологические закономерности определяются большим количеством факторов. В связи с этим происхождение того или иного психологического явления в исследовании трудно проследить. Поэтому требуется оценить

степень случайности изучаемого явления. Этим и объясняется необходимость получения совокупности изменений показателей изучаемого явления. Чаще всего для оценки степени случайности применяют вычисление уровня статистической достоверности различия между двумя средними и вычисление коэффициента корреляции, т. е. меры статистической взаимосвязи между показателями. Кроме того, определяют среднее квадратическое отклонение от средней арифметической. Зная среднее арифметическое совокупности значений и среднее квадратическое отклонение, можно выявить различия, например, между двумя выборками по одному и тому же признаку.

#### ЗАДАНИЕ 4

*Цель занятия:* закрепление знаний об основных элементах структуры научного исследования — проблеме, объекте, предмете, гипотезе, методике.

*Необходимый материал.* Практикум по возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособие / Под ред. А. И. Щербакова. М.: Просвещение, 1987; Иващенко Ф. И. Практикум по методологии психологического исследования. Минск: ФУАинформ, 2003; Детская психология: Учеб. пособие / Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. Минск: Университетское, 1988.

*Порядок работы.* Занятию предшествует выполнение домашнего задания по изучению основных элементов структуры научного исследования. Пользование источниками разрешается только после выполнения задания для самоконтроля своих ответов.

*Инструкция для студентов.* Ниже приведены определения основных элементов структуры научного исследования. Вам необходимо соотнести их с соответствующими терминами, которые указаны в вариантах ответов, помещенных в конце задания.

#### Основные элементы структуры научного исследования

1. Предположение, сделанное на основе ряда данных о причинной связи явлений, предметов, действий, подлежит проверке.
2. Те или иные стороны, свойства, характеристики объекта, изучение которых представляет научный интерес в связи с решаемой проблемой.
3. Конкретное психическое явление, которое содержит противоречие и порождает проблемную ситуацию.
4. Вопрос, ответ на который отсутствует в накопленном знании и поэтому требует определенных практических и теоретических действий для его разрешения.

5. Совокупность приемов и операций, а также правил сбора, обработки и анализа эмпирических данных.

6. Промежуточные цели исследования, достижение которых необходимо для получения конкретного результата.

*Варианты ответов:* а) проблема; б) объект; в) предмет; г) задачи; д) гипотеза; е) методика.

### ЗАДАНИЕ 5

*Цель занятия:* выделение в тексте основных элементов исследования — проблемы, объекта, предмета, гипотезы, задач, методики.

*Необходимый материал.* Краткие фрагменты из психологических исследований, в которых представлены основные структурные элементы исследования.

*Порядок работы.* Занятию предшествует ознакомление с основными элементами исследования (самостоятельно или на предыдущем занятии).

*Инструкция для студентов.* Ниже приведены краткие фрагменты из психологических работ, в которых отражены основные структурные элементы проведенного исследования. Вам необходимо выделить их и записать в тетради, указав их название. Варианты ответов приведены в предыдущем задании. Темы фрагментов составлены с учетом темы выполненного исследования.

#### **Зависимость ретроактивного торможения от содержания предшествующей и последующей деятельности**

...Вопрос о соотношении ретроактивного торможения со степенью сходства между предыдущей и последующей деятельностью (в тех случаях, когда эта последняя отличается по типу от предыдущей) полностью еще не разрешен и нуждается в дальнейшем изучении.

Еще менее решенным является вопрос о роли трудности деятельности, которая выполняется вслед за заучиванием. Мюллер и Пильцекер подчеркивали значение трудности, считая ее основным моментом, определяющим величину ретроактивного торможения. Другие исследователи... выдвигали в противовес этому другие теории, отрицавшие роль трудности и сводившие все к сходству обеих деятельностей. Однако фактических данных, которые с полной ясностью показывали бы правоту той или иной точки зрения, в литературе мы не встречаем: экспериментальной попытки варьировать трудность последующей деятельности и проследить ее влияние на величину ретроактивного торможения не имеется...

Исходя из сказанного, мы и считали необходимым провести исследование, которое помогло бы решению вопроса о роли сходства обеих деятельностей, с одной стороны, и трудности последующей деятельности — с другой. Наша задача, таким образом, заключается в том, чтобы выяснить, как изменяется величина ретроактивного торможения в тех случаях, когда наряду с уменьшением сходства между предыдущей и последующей деятельностью мы в то же время будем увеличивать трудность последующей деятельности: вызовет ли увеличение трудности обратный эффект, т. е. усиление ретроактивного торможения, или же оно не будет играть никакой роли.

В качестве основной, т. е. предшествующей деятельности нами было выбрано заучивание слов (прилагательных). Все слова из одного и того же ряда состояли из одинакового количества слогов и имели ударение на одном и том же слоге. Слова прочитывались экспериментатором вслух с интервалом 2,5 секунды между каждыми двумя следующими друг за другом словами. Количество слов в каждом ряду было равно 24, общая продолжительность однократного чтения каждого ряда была равна 1 минуте. Каждый ряд прочитывался 5 раз подряд. Непосредственно за чтением испытуемым или предлагалась какая-либо последующая деятельность, или же давался отдых. В качестве последующей деятельности было использовано: а) заучивание другого ряда прилагательных; б) заучивание существительных; в) заучивание чисел; г) умножение «в уме»; д) письменное решение сложных алгебраических примеров. В выборе этих деятельностей мы исходили из следующих соображений. С одной стороны, выбирались деятельности разной степени сходства с основной, т. е. с предыдущей (заучиванием прилагательных)... Наряду с принципом сходства был учтен и второй принцип — трудность деятельности...

Испытуемыми были студенты механико-математического факультета МГУ.

При первом воспроизведении наиболее значимым ретроактивное торможение было при наибольшем сходстве предыдущей и последующей деятельности — тогда, когда той и другой деятельностью было заучивание прилагательных. Если взять среднее из обоих относящихся сюда опытов, то ухудшение воспроизведения в этом случае, т. е. под действием наиболее сходной последующей деятельности, оказалось равным 28,3 %. В дальнейшем по мере того, как последующая деятельность более отличалась от предыдущей, величина ретроактивного торможения уменьшается. В тех случаях, когда вслед за заучиванием прилагательных предлагалось заучивать существительные, она оказалась равной уже 19,8 % (среднее

из обоих опытов). Заучивание чисел, т. е. деятельность, еще более отличающаяся от предшествовавшего заучивания прилагательных, обнаружило еще меньшее действие — в среднем только 8,2 %<sup>1</sup>.

### Как формировать и изменять самооценку

Среди факторов, определяющих успешность учебной деятельности, одно из основных мест принадлежит самооценке.

Самооценка... складывается и изменяется в процессе воспитания, деятельности. Но, однажды сложившись, она определяет место ученика среди других, его отношение к собственным удачам и неудачам, поведению в целом. Она определяет отношение ребенка ко всем его жизненным задачам и прежде всего к учению.

Проблемы, связанные с педагогическим воздействием на учебную деятельность ребенка, могут быть успешно решены только с учетом особенностей его самооценки...

В связи со сказанным существенное значение приобретает вопрос о способах формирования самооценки у школьника, а в случаях, когда она искажена, — о приемах ее преобразования.

В основу предпринятых нами поисков этих приемов был положен принцип включенности ученика не только в деятельность, но и в оценку ее результатов.

В одной из московских школ на протяжении года все дети начальных классов, в том числе и первоклассники, выполняя классные и домашние задания, должны были оценить их сами до того, как отдать на проверку учителю. После того как работы проверял и оценивал учитель, обсуждались случаи несовпадения оценок, выяснялись основания, на которых строили самооценки дети, и показатели, по которым оценивал работы учитель.

В каждом классе сразу же обнаруживался значительный процент детей, самооценки которых не совпадали с оценкой их работ учителем. В первом классе таких работ оказалось около 60 %, во втором — 34 %, в третьем — 28 %. В основном оценки этих детей оказались выше учительских оценок.

Однако привлечение детей к оценке результатов своей деятельности привело к тому, что количество несовпадений стало уменьшаться из месяца в месяц. К концу учебного года детей, оценивавших свои работы неправильно, в первом классе оказалось 18 %, во втором — 14 %, в третьем — 8 %.

<sup>1</sup> Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966. С. 366—369.

В трех параллельных классах, в которых выполняемые детьми работы оценивались только учителем, количество учеников, оценивавших свои работы неправильно, к концу года уменьшилось незначительно.

Это убедительно свидетельствует о том, что включение ученика в оценку достигаемого им результата играет важнейшую роль как в усвоении им требований, которым должны удовлетворять выполняемые учебные задания, так и в формировании у него критического отношения к получаемому результату, верного представления об уровне своих учебных достижений<sup>2</sup>...

### ЗАДАНИЕ 6

*Цель занятия:* ознакомление с применением метода наблюдения в конкретных психолого-педагогических исследованиях.

*Необходимый материал.* Кондратьева С. В. Учитель — ученик. М., 1984. С. 34—36; Высоцкий А. И. Особенности и развитие воли младшего школьника // Ученые записки РГПИ. Т. 100. Возрастные особенности воли школьников. Рязань, 1971. С. 50—51.

*1. Инструкция для студентов.* Прочтите приведенное ниже описание программы наблюдения. Обратите внимание: наблюдение проводится наряду с другими методами. Проследите, как автор группирует словесные воздействия, проводит качественный анализ. Затем ответьте на вопросы.

#### **Уровень понимания учителем учеников и выбор педагогических воздействий**

Чтобы проследить, как умение понять учеников влияет на выбор адекватных способов деятельности и общения с ними, мы сопоставили особенности понимания учеников учителями-мастерами и немастерами с их поведением по отношению к этим же учащимся.

Для фиксирования способов педагогических воздействий использовалась специальная программа наблюдения поведения учителей на уроке. Программа состояла из 6 пунктов и была направлена на выявление воздействий педагога как на ученический коллектив в целом, так и на отдельных учащихся. В первом пункте программы перечислены *словесные воздействия* (требование, замечание, вопрос, инструктирование, убеждение и т. п.). Во втором — *несловесные воздействия* (жест, пауза, взгляд и т. п.), в третьем — *комбинированные воздействия* (жест и замечание, взгляд и замечание). Четвертый пункт предполагал *наблюдение воздействий на ученика в определенных ситуациях*: учитель делает замечание по пово-

<sup>2</sup> Липкина А. И. Самооценка школьника. М.: Знание, 1976. С. 47—48.

ду осанки ученика, вызывает нарушителя дисциплины отвечать, забирает у него посторонний предмет и т. д. В пятом пункте перечислялись *воздействия путем предупреждения о возможности наказания* (они качественно отличаются от других словесных воздействий, поэтому мы отнесли их к другой группе). Наконец, шестой пункт программы касался наказания (запись в дневник, требование пересест на другую парту).

Совместно с И. А. Раппопортом и Т. С. Токарской (аспиранты. — Ф. И.) мы посетили по 10 уроков у 49 учителей. На основе анализа и обобщения данных, полученных с помощью различных методов, характеризовались содержание, уровень и тип личности учащихся и особенности общения с ними. Было установлено, что учителя-мастера по сравнению с немастерами применяют меньше педагогических воздействий при более высокой эффективности. Среди всех видов педагогического воздействия основное место отводится слову...

Для проведения качественного анализа словесных воздействий мы условно разделили их на три группы. Первая группа: *организующие воздействия* (инструктирование, распоряжение, наставление, совет, предупреждение ошибок в работе, побуждение работать быстрее и лучше и т. п.). Вторая группа: *оценивающие воздействия* — похвала, нотация, критическое поучение, насмешка, осуждение и т. п. Третья группа: *собственно дисциплинирующие воздействия*, применяемые учителями в случаях нарушения детьми дисциплины. К ним относятся: замечание-утверждение («Иваненко не слушает»), замечание-вопрос: («Долго ли мне ждать?»), диалог, повышение интонации, успокаивающее замечание, дисциплинирующее требование<sup>3</sup>.

### **Вопросы для обсуждения**

1. Для чего составляется программа наблюдения?
2. Что является единицей наблюдения в описанном примере?
3. Для наблюдения, как известно, характерна некоторая субъективность. Каким образом в описанном примере обеспечивалась относительная объективность наблюдения?

**II. Инструкция для студентов.** Ниже приведено описание признаков самостоятельности как волевого качества, по которым учителя проводили наблюдения за учащимися. Обратите внимание на то, как исследователь готовит учителей к проведению наблюдений. Ответьте на вопросы, помещенные в конце текста.

<sup>3</sup> Кондратьева С. В. Учитель — ученик. М., 1984.

### Проявление волевых качеств личности в разных видах деятельности

Наше исследование посвящено изучению воли учащихся 3—4-х классов.

Основным методом изучения было выборочное наблюдение. Особое внимание обращалось на выбор характеристик, которые давали учащимся учителя начальных классов.

Наблюдение за детьми велось на уроке и во внеклассной работе, во время игры. Кроме того, изучению учащихся способствовали беседы, анализ результатов детского творчества, беседы с родителями и близкими людьми учащихся.

Этими приемами с успехом может пользоваться и учитель начальной школы. После некоторой подготовки мы выбрали группу опытных учителей начальных классов школ г. Рязани, знающих своих учащихся в течение 3—4 лет, и провели с ними эту работу следующим образом.

Учителям была дана подробная характеристика таких волевых качеств личности, как смелость, дисциплинированность, целеустремленность, самостоятельность, настойчивость, выдержка, решительность, исполнительность, инициативность, организованность. Каждый получил определения этих качеств и краткие рассказы, указывающие на проявление качеств в какой-то жизненной ситуации. Приводим для примера рассказ о настойчивости. «Любое дело Вася доводит до конца. Еще не было случая, чтобы он не выполнил домашнего задания. Способности у него средние, но он сидит за уроками и напряженно работает до тех пор, пока их не выполнит. Вася такой же и в других делах. Одно время ребята решили вести записи наблюдений за погодой. Многие из них через месяц забросили это дело, но Вася вел календарь погоды в течение всего учебного года, хотя ему тоже не всегда хотелось это делать».

Такие рассказы помогли учителям уяснить особенности того или иного волевого качества, привести в характеристике свои примеры. Каждое из указанных качеств учителя должны были характеризовать по трем показателям: а) проявляется в большинстве случаев; б) проявляется эпизодически; в) проявляется редко.

В критериях, которые им были даны, указывались характерные признаки данного волевого качества. Для примера приводим признаки самостоятельности: 1) выполнение посильной деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны (без напоминаний и подсказок выполнить учебное или трудовое задание и т. п.); 2) умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков, обслужить себя, найти развлечения и т. п.); 3) умение отстаивать свое мнение.

ние, не проявляя при этом упрямства, если не прав; 4) умение применять выработанные привычки самостоятельного поведения в новых, но однородных условиях данной деятельности.

Об уровнях проявления каждого качества судили по частоте проявления признаков данного качества за определенный отрезок времени. Таким отрезком была одна учебная четверть...

Установление определенного срока диктовалось тем, что некоторые учителя нередко судят об учениках 5-х и 4-х классов по впечатлениям прошлых лет. Нам же надо было получить сведения о развитии воли учащегося на третьем и четвертом году обучения.

Если один из признаков волевого качества проявлялся в данной деятельности в среднем от трех и более раз в неделю, или если два и более признаков проявлялись в среднем от двух и более раз в неделю на протяжении экспериментальной четверти, то считалось, что это волевое качество в указанной деятельности (мы брали учение, труд, игру) проявляется в «большинстве случаев». Проявление одного из признаков «волевого качества один-два раза в неделю определялось как «проявление эпизодическое», а один-два раза в месяц — «проявление редкое».

Чтобы облегчить наблюдение, каждый учитель изучал и характеризовал только шесть учащихся (трех мальчиков и трех девочек, по одному представителю от хорошо успевающих, удовлетворительно и слабо успевающих).

О наличии у ребенка определенного качества или свойства можно говорить лишь в том случае, если его признаки в данной деятельности проявляются более или менее систематически. Несмотря на то, что имелись критерии, учителя могли допустить ошибки, особенно по таким показателям, как «проявление эпизодическое» и «проявление редкое». Поэтому при подсчете мы брали только показатель «проявляется в большинстве случаев» и не принимали в расчет показатели «проявляется эпизодически» и «проявляется редко». Во всех таблицах будут приводиться только эти данные.

Нами изучались проявления воли в учебной деятельности у 309 учащихся 3-х классов (154 мальчика и 155 девочек) и у 246 учащихся 4-х классов (123 мальчика и 123 девочки).

Были получены данные по проявлениям воли в разных видах деятельности и разными группами учащихся по возрасту и полу<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Висоцкий А. И. Особенности и развитие воли младшего школьника // Ученые записки РГПИ.

† 100. Возрастные особенности воли школьников. Рязань, 1971. С. 50—51.

### Вопросы для обсуждения

1. Почему наблюдение проводил учитель, а не сам исследователь?
2. Что являлось единицей наблюдения в данном примере?
3. Каким образом обеспечивалась относительная объективность наблюдения?

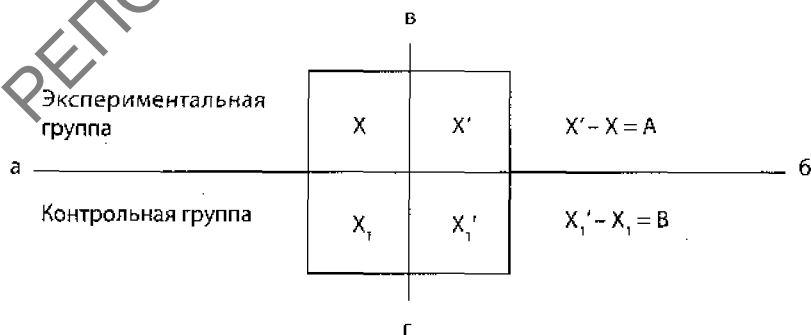
### ЗАДАНИЕ 7

*Цель занятия:* ознакомление с логической структурой эксперимента в психолого-педагогических исследованиях.

*Необходимый материал.* Схематическое изображение критерия доказательства гипотезы с помощью создания экспериментальной и контрольной групп.

*Инструкция для студентов.* При разработке эксперимента необходимо четко представлять логическую структуру и составляющие его действия. Опираясь на вводные замечания, попытайтесь «прочитать» данную схему и изложить ее письменно, указав: 1) что зафиксировано выше горизонтали «аб»; 2) что ниже горизонтали «аб»; 3) что указано слева от вертикали «вг»; 4) что указано справа от вертикали «вг»; 5) на что будет указывать наличие разницы между «А» и «В».

#### Схема доказательства гипотезы в эксперименте



Подводя итоги, преподаватель еще раз напоминает: построение эксперимента должно обеспечивать сравнение происходящих изменений и контроль условий.

*Примечание.* При «чтении» этой схемы ярко высвечиваются пробелы в понимании студентом структуры эксперимента. Кроме того, выполнение эксперимента способствует развитию умения создавать письменный научный текст.

## ЗАДАНИЕ 8

*Цель занятия:* упражнение в формулировании проблемы и гипотезы исследования.

*Необходимый материал.* Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 2. Психология образования. М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1994; Иващенко Ф. И. Практикум по методологии психологического исследования. Минск, ФУАинформ, 2003. С. 8—12; отпечатанный текст инструкции.

*Порядок работы.* Занятию предшествует выполнение домашнего задания по изучению методов педагогической психологии. Студенты выполняют задание совместно с преподавателем, который помогает им, используя косвенные, логические и другие подсказки. При выполнении задания студенты пользуются учебником и пособием по методологии.

*Инструкция для студентов.* Наблюдения показывают, что при заучивании учебного материала большую роль играет составление плана заучиваемого. Проведенные исследования подтвердили эти наблюдения.

Исходя из своих наблюдений и опираясь на свои знания, попытайтесь сформулировать соответствующую проблему и гипотезу исследования. Затем предложите схему эксперимента, с помощью которой можно проверить эффективность данного приема заучивания. Укажите также переменные — независимую и зависимую, которыми будете оперировать при этом. Работу оформите письменно.

При обсуждении допущенных ошибок преподаватель сообщает дополнительные сведения. Как правило, основные затруднения у студентов вызывает сама формулировка проблемы, что вполне естественно, так как она требует выхода за пределы известного. По этой причине и предлагается формулировать проблему в виде вопроса.

## ЗАДАНИЕ 9

*Цель занятия:* упражнение в применении методов исследования на практике.

*Инструкция для студентов.* Представьте, что вы уже начали работать в 5—8-х классах. На первых же уроках вы заметили, что учащиеся невнимательны: лишь некоторые слушают с интересом, кто-то делает вид, что слушает, другие заняты посторонними делами. Ваши замечания не помогают.

Вы решили выяснить причины такого невнимания к вашим урокам. Из лекций по психологии и личных наблюдений вам известно, что причи-

нами невнимания обычно бывают: слабое развитие учебной мотивации, низкий уровень педагогического мастерства учителя, слабая связь теории с практикой, индивидуальные особенности восприятия, внимания учащихся. С помощью каких методов педагогической психологии вы будете выявлять каждую из названных причин невнимания?<sup>5</sup>

При обсуждении ответов целесообразно привлечь внимание студентов к тому, какая из названных причин связана с работой учителя, а какая — с учащимся. Тем самым знания студентов будут формироваться не как чисто психологические или педагогические, а как системно организованные.

*Дополнительная информация.* Описание соответствующих методов и методик можно найти в следующих пособиях: Практические занятия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. М., 1972; Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. В. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М., 1988; Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.

---

<sup>5</sup> Данное задание имеет учебное значение. Для получения точных сведений о причинах невнимания требуется постановка более «чистого» эксперимента, включающего обязательное измерение изменений и контроль условий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Айдарова, Л. И. Маленькие школьники и родной язык / Л. И. Айдарова. — М., 1983. — 96 с. — (Новое в жизни, науке и технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 1).
2. Акимова, М. К. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения / М. К. Акимова, В. Т. Козлова // *Вопр. психологии*. — 1988. — № 6. — С. 71—77.
3. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя. В 2 кн. Кн. 2 / Б. Ц. Бадмаев. — М., 2000.
4. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. — М., 1959.
5. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М., 1968.
6. Боришевский, М. И. Осознание школьниками собственного поведения / М. И. Боришевский // *Радянська школа*. — 1972. — № 7. — С. 15—21.
7. Боришевский, М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: дис. ... д-ра психол. наук: 14.09.92 / М. И. Боришевский. — Киев, 1992.
8. Высоцкий, А. И. Особенности и развитие воли младшего школьника / А. И. Высоцкий // *Учен. зап. РГПИ*. — Рязань, 1971. — Т. 100: Возрастные особенности воли школьников. — С. 47—72, 76—85.
9. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // *Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов* / под ред. А. В. Петровского. — М., 1977. — С. 417—425.
10. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Е. М. Орлова. — М., 2003.
11. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. — М., 1972.
12. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М., 1986.
13. Доблаев, Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. — М., 1982.
14. Иващенко, Ф. И. Практикум по методологии психологического исследования / Ф. И. Иващенко. — Минск, 2003.
15. Иващенко, Ф. И. Психологические проблемы межличностного взаимодействия воспитателя с учащимися / Ф. И. Иващенко // *Проблемы формирования личности школьника в процессе обучения и воспитания*. — Минск, 2003. — С. 12—15.
16. Иващенко, Ф. И. Трудовой поступок школьника / Ф. И. Иващенко. — Минск, 1982.

17. Климов, Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие / Е. А. Климов. — М., 2004.
18. Ковалев, Г. А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // *Вопр. психологии.* — 1990. — № 3. — С. 41—49.
19. Кондратьева, С. В. Учитель — ученик / С. В. Кондратьева. — М., 1984.
20. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1985.
21. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. — М., 1976.
22. Кудрявцев, Т. В. Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения / Т. В. Кудрявцев // *О проблемном обучении: сб. ст. / под ред. Т. В. Кудрявцева.* — М., 1967. — Вып. 1.
23. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М., 1990.
24. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт // *Избр. пед. соч.: в 2 т.* — М., 1951. — Т. 1.
25. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. — М., 1976.
26. Лозоцева, В. Н. К вопросу об изучении особенностей самовоспитания в подростковом возрасте / В. Н. Лозоцева // *Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания.* — М., 1979. — С. 49—51. — (Ротапринт).
27. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. — М., 1984.
28. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. — М., 1984. — Т. 4.
29. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. — М., 1983.
30. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М., 1990.
31. Массен, П. Развитие личности ребенка: пер. с англ. / П. Массен [и др.]. — М., 1987.
32. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. — М., 1984.
33. Матюшкин, А. М. Теоретические вопросы проблемного обучения / А. М. Матюшкин // *Хрестоматия по психологии / сост. В. В. Мироненко; под ред. А. В. Петровского.* — 2-е изд. — М., 1987. — С. 395—401.
34. Натанзон, Э. Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив / Э. Ш. Натанзон. — М., 1984.
35. Осницкий, А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А. К. Осницкий. — М., 1986.
36. Паустовский, К. Г. Далекие годы / К. Г. Паустовский // *Все начинается с учителя / сост. К. А. Иванов; под ред. З. И. Равкина.* — М., 1983.

37. Пауэр, Ф. К. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию / Ф. К. Пауэр, Э. Хиггинс, Л. Кольберг // Психол. журнал. — 1992. — № 3. — С. 175—182.
38. Рижило, Е. Ф. Педагогічні задачі / Е. Ф. Рижило, Г. Г. Чернов. — Київ, 1986.
39. Рубинштейн, С. Л. Психологическая наука и дело воспитания / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. — М., 1966. — С. 183—193.
40. Сборник задач по общей психологии / под ред. В. С. Мерлина. — М., 1974.
41. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. — М., 1966.
42. Совинский, А. Самовоспитание и его структура (на примере изучения учащихся старших классов) / А. Совинский // Акмеология. — 2003. — № 3. — С. 8—12.
43. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М., 1983.
44. Сурков, Ю. В. Формирование у школьников самоконтроля при осмыслении текста учебника / Ю. В. Сурков // Вопр. педагогики и психологии: сборник. — Саратов, 1972. — Вып. 3. — С. 57—78.
45. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. — Киев, 1975.
46. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. — 3-е изд. — М., 1999.
47. Тарасова, С. А. Роль вопросов в понимании текста младшими школьниками / С. А. Тарасова // Вопр. психологии. — 2004. — № 4. — С. 42—47.
48. Ушинский, К. Д. Собр. соч.: в 11 т. / К. Д. Ушинский. — М.; Л., 1950. — Т. 8.
49. Хиггинс, Э. Шесть ступеней Л. Кольберга / Э. Хиггинс // Народное образование. — 1993. — № 3.
50. Хон, Р. Л. Педагогическая психология: Принципы обучения / Р. Л. Хон. — М., 2005.
51. Юркевич, В. С. Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек / В. С. Юркевич. — М., 1986.