

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 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ

*Вводные замечания.* Психологический аспект воспитания по сравнению с обучением изучен психологами в меньшей степени. В то же время, по мнению многих психологов, в школе приоритетным должно быть решение воспитательных задач, поскольку успешность учения и поведения в значительной мере зависит от развития учащегося как субъекта учебной деятельности и поведения, его мотивации и таких качеств личности, как самостоятельность, внутренняя ответственность, активность на уровне произвольности и послепроизвольности. А это прежде всего продукт воспитания и самовоспитания.

В разработку психологических проблем воспитания большой вклад внесли Л. И. Божович, Н. Д. Левитов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн. Их концепции лежат в основе методологии современных исследований по педагогической психологии. Поэтому в данном разделе помещены задания по ознакомлению со взглядами упомянутых авторов на психологическую сущность воспитания.

Будущему учителю необходимо различать продуктивные и непродуктивные стратегии психологического воздействия на учащегося. По мотивам, которыми руководствуются сторонники той или иной стратегии, и по их эффективности психологами выделены следующие стратегии: императивная (или директивная), манипулятивная и развивающая [18, с. 42—46]. Различаются они тем, что учителя по-разному лично участвуют во взаимодействии с учащимся, по-разному влияют на формирование у него нравственных качеств, по-разному способствуют раскрытию его творческого потенциала.

В соответствии с императивной стратегией человек рассматривается как пассивный объект воздействий внешних условий и как их продукт. Функциями этой стратегии являются контроль поведения и установок человека, их подкрепление и направление в нужное русло, а также принуждение по отношению к объекту воздействий. Императивное воздействие осуществляется без учета актуальных состояний и отношений другого человека. При манипулятивной стратегии воздействия учитывается активность и индивидуальная избирательность в процессе отражения внешних

воздействий, но на самом деле человек остается объектом внешних влияний и психологического манипулирования. Используются изощренные средства и методы, влияние которых трудно осознаваемо, поэтому человек ведет себя таким образом, как ему предписывается.

Развивающая стратегия воздействия в наибольшей мере соответствует субъект-субъектному подходу в воспитании. Психологическим условием реализации этой стратегии является диалог. Основными принципами ее организации выступают эмоциональная и личностная раскрытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, безоценочность, доверительность и искренность выражения чувств и состояний.

Одной из областей обнаружения особенностей продукта педагогической деятельности является поведение, соотнесенное с той средой, в которой оно реализуется (Е. А. Климов). Таким продуктом, к примеру, являются изменения отношения учащегося к обществу, людям, труду, природе, самому себе. Сюда же относятся его интересы, представления и многие другие психологические образования. Поэтому будущему учителю важно распознавать факты поведения, правильно их объяснять и учитывать в воспитании. В психологии основной единицей поведения принято считать поступок. Под ним понимается действие, в котором осознанно выражается отношение человека к чему-то общественно важному. Значение поступка состоит в том, что в нем формируется и выражается характер человека — главная составляющая его личности. Создавая условия для проявления поступка ученика, педагог тем самым формирует его характер. Ценность поступка определяется не столько внешним результатом, сколько внутренним его содержанием — его мотивами, «той внутренней работой, которая завязывается вокруг поступков и в них вплетается» (С. Л. Рубинштейн).

Важной задачей воспитателя является содействие формированию у школьников нравственного опыта, упорядочивание его, так как он не всегда соответствует существующим нормам и правилам. Поскольку нравственное поведение значимо прежде всего для других, т. е. направлено на соблюдение их интересов, потребностей, то многие дети воспринимают нормы и правила как что-то чуждое им, недооценивают их. Воспитателю часто приходится прояснять эти значения. Задача эта, как показывают наблюдения, — непростая. Подлинное освоение школьниками нравственных норм и правил, превращение их во внутренние, кроме раскрытия их значения предполагает тренировку на нравственно ценных действиях и поступках. Благодаря ей соблюдение норм и правил сначала становится привычным, а затем и личностно значимым.

Для формирования нравственных свойств личности П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина рекомендуют использовать возможности поэтапного формирования умственных действий. Одно из заданий, помещенных в этом разделе, направлено на ознакомление студентов с этими возможностями. Оно составлено по материалам исследования Т. В. Морозкиной, выполненного под руководством П. Я. Гальперина [46, с. 261—263].

Мотивация нормативного поведения с возрастом заметно изменяется. Воспитателю необходимо учитывать эту закономерность, чтобы не опоздать (или не поспешить) в работе с зоной ближайшего развития школьника. Распознавать мотивы, типичные для того или иного возраста, должен уметь каждый будущий педагог.

Важной задачей воспитателя является формирование у школьника умений саморегуляции деятельности и поведения или, говоря словами Л. С. Выготского, владения своим поведением (прежде всего инстинктивными, импульсивными и аффективными действиями). Это — идентификация с положительными образцами, воображаемое повышение ценности собственного «Я», мысленное проигрывание возможных ситуаций и последствий собственных действий, различные формулы речевого самовоздействия. Важная роль в этом плане принадлежит обращению субъекта саморегуляции к другому человеку с обещанием, заверением, клятвой и т. п.

Чем старше становится школьник, тем в большей мере от него требуется самостоятельное управление своим поведением. Как и при формировании других умений, здесь решающую роль играют мотивы. Их развитие происходит «по мере осознания себя как субъекта поведения и деятельности, осознания отношений к окружающим, по мере осознания своего места среди других людей... Органически связано с возникновением и постепенным закреплением у ребенка потребности в самоопределении, самораскрытии и самореализации...» [7, с. 35]. Если имеется в виду поступок, то самостоятельное регулирование его проявляется главным образом в том, что школьник предварительно обдумывает и обосновывает его, взвешивает его возможные последствия. Если почему-либо допустил ошибку в своих действиях, пытается выяснить причину, извлечь урок из своего опыта.

Главным механизмом саморегуляции поведения считается способность человека к рефлексии, которая обеспечивает ему возможность быть одновременно субъектом поведения и объектом регуляции. В качестве других конкретных механизмов саморегуляции выступают самооценка, притязания, образ «Я» (М. И. Боришевский, Е. А. Климов, О. А. Конопкин, А. К. Осницкий).

## ЗАДАНИЕ 29

*Цель занятия:* выявление существенных характеристик понятия «воспитание» методом сравнения определений, данных разными авторами.

*Необходимый материал.* Набор определений понятия «воспитание», данных авторами словарей и учебников по психологии в разное время.

*Порядок работы.* После сообщения темы и цели занятия преподаватель дает инструкцию и раздает заранее подготовленный текст определений для анализа.

*Инструкция для студентов.* Вам будет предложено несколько определений понятия «воспитание», данных разными авторами в разное время. Сравните между собой последние два определения с первым (они представлены соответственно в изданиях, вышедших в 1960, 1985, 1997, 1998, 1999 гг.). Попытайтесь усмотреть различие между ними, те изменения, которые произошли за последние 40 лет в понимании функций, выполняемых учителем-воспитателем и учащимся в этой деятельности. При построении ответа кроме упоминаемых в тексте слов используйте и другие, связанные с ними по смыслу. Памятуя, что письменное высказывание — самый активный способ построения знания, результаты сравнения изложите письменно.

### Определения понятия «воспитание»

1. Воспитание — передача общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду. Под влиянием среды и специально организованных условий происходит развитие духовных и физических сил детей, подростков и юношества, формирование их мировоззрения и приобретение ими знаний, умений и навыков. Организованный педагогический процесс занимает центральное место в деле воспитания. Он представляет собой планомерное целенаправленное воздействие воспитателей на воспитуемых<sup>7</sup>.

2. Воспитание — деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие, обеспечивающее формирование личности, ее подготовку к общественной жизни и производительному труду<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Педагогический словарь: В 2 т. Т. 1. М., 1960. С. 184.

<sup>8</sup> Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карленко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985. С. 51.

3. Воспитание есть целенаправленное воздействие (в процессе обучения, параллельно с ним или вне его) на человека с целью сформировать у него определенные (рассматриваемые обществом в каждый данный исторический период его развития как социально значимые, позитивные) ориентации, принципы поведения, системы оценок и т. д., выраженное отношение к себе, к другим людям, к труду, к обществу, к миру<sup>9</sup>.

4. Воспитание понимается не как воздействие на человека, а как управление процессом развития личности, или, в более мягкой формулировке, как целенаправленное влияние на процесс развития личности. Существует процесс развития личности, который регулируется, корректируется, обогащается, ориентируется... педагогически организованными деятельностями и общением (индивидуальными, групповыми, коллективными, массовыми)<sup>10</sup>.

5. Воспитание — обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным обществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования. Воспитание представляет взаимодействие внутренних, психических процессов, связанных с активным целеполаганием себя вовне, самовоспитанием, саморазвитием и самореализацией, и внешних влияний<sup>11</sup>.

*Примечание.* По ходу выполнения этого задания могут возникнуть затруднения. Для содействия студентам преподаватель подсказывает: к понятию «воспитание» родовым понятием является «деятельность», а видовыми признаками — составляющие его действия. В последнюю очередь (при отсутствии ответа) напоминает, что основные изменения в понимании воспитания произошли в связи со сменой парадигмы. (Какой на какую — это студенты выясняют самостоятельно.)

### ЗАДАНИЕ 30

*Цель занятия:* изучение основных психологических закономерностей воспитания.

*Необходимый материал.* Перечень основных психологических закономерностей воспитания, сформулированных С. Л. Рубинштейном [39].

*Порядок работы.* После краткого введения с помощью проектора на экране дается инструкция и текст с описанием первой закономерности

<sup>9</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д, 1997. С. 33—34.

<sup>10</sup> Поляков С. Д. Сужение реальности, или границы педагогической психологии // Вопросы психологии, 1998, № 1.

<sup>11</sup> Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 1999.

и вопросы к нему. Затем таким же образом предъявляются тексты с описанием других закономерностей.

*Инструкция* I. С. Л. Рубинштейн в своей работе «Психологическая наука и дело воспитания» сформулировал ряд положений, которые в современной психологии рассматриваются как психологические закономерности воспитания. Некоторые из этих положений будут предложены вам для обсуждения. Необходимо прочесть их и затем, опираясь на знания, полученные на лекции, ответить на вопросы. Выполнение этого задания поможет глубже понять, что является предметом психологии в области воспитания.

### Психологические закономерности воспитания

I. Каждое действие ребенка кроме внешнего содержания имеет и внутреннее. Внешне, результативно один и тот же акт поведения детей — соблюдение или несоблюдение ими определенного правила, совершение или несовершение ими определенной ошибки — может, если вскрыть его внутреннее содержание, оказаться по существу совершенно другим поступком... Характеристика поступка, основывающаяся на внешней, результативной его стороне, является поэтому в значительной мере формальной характеристикой. Педагог, который строит свою работу с учетом только этой внешней, формальной характеристики поведения учащегося, не раскрывая его внутреннего содержания, по существу, не ведает, что творит. Добившись от учащегося форм поведения, внешне, результативно отвечающих моральным нормам, определенным правилам поведения, он, не зная мотивов, по которым в данной ситуации эти правила выполняются учащимися, собственно, ничего не знает о самом учащемся, о личности ребенка.

А ничего не зная о подлинных личностных мотивах ребенка, он и подавно не может рассчитывать на то, чтобы верно определить его жизненное поведение. Не умея проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребенка, в мотивы его действий и внутреннее отношение к задачам, которые перед ним ставятся, воспитатель, по существу, работает вслепую. Ему равно не известны и ребенок, на которого он должен воздействовать, и результаты его собственного воспитательного воздействия [39, с. 188—189].

• Что означает в данном тексте выражение «формальная характеристика поведения»?

• По каким признакам учителю-воспитателю следует судить о подлинных результатах своей работы с учащимися?

II. Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается. Это значит: воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним. Развитие совершается, таким образом, независимо от них, в порядке лишь органического созревания, будто бы однозначно предопределенного наследственными задатками или внешней средой. Задача воспитания и обучения поэтому не в том, чтобы приспособлять педагогический процесс к будто бы независимой от него природе ребенка, а эту последнюю — к будто бы независимой от человека среде, а в том, чтобы, обуславливая самое созревание, формировать самое развитие.

- Что понимается под терминами «развитие» и «созревание»?
- Как связаны развитие и воспитание, или эти процессы протекают параллельно?

III. Личностные психические свойства ребенка, его способности, черты характера и т. д., а также различные на разных ступенях развития и у разных индивидов особенности психических процессов не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности ребенка, посредством которой он под руководством педагога активно включается в жизнь коллектива, осваивая правила и овладевая знаниями, добытыми в ходе исторического развития познавательной деятельности человечества.

• Посредством какого основного инструмента учитель-воспитатель практически направляет и организует собственную деятельность и поведение ребенка в процессе воспитания?

• С помощью каких средств стимулируется собственная деятельность учащегося по овладению знаниями и нравственными нормами, чтобы они (знания и нравственные нормы) приобрели для него личностный смысл?

*Примечание.* После подведения итогов преподаватель рекомендует: прочесть и конспектировать статью С. Л. Рубинштейна «Психологическая наука и дело воспитания» [39, с. 183—193].

*Инструкция II.* С учетом закономерностей, о которых шла речь выше, и того, что каждая черта характера проявляется и формируется в определенных ситуациях, выполните упражнение на прогнозирование поведения учащегося.

#### Упражнение

- А. Какие черты характера могут проявляться в следующих ситуациях?
1. Неудача в освоении нового учебного предмета.
  2. Успешная сдача экзамена.
  3. Жестко регламентированное время.

Б. Наличие каких черт характера у учащегося можно предполагать, если он:

- 1) не сдерживает своих обещаний;
- 2) ради получения личной выгоды идет на нечестный поступок;
- 3) в ситуации неудачи склонен обвинять только других, но не себя?

В. Разработайте ситуации, в которых с большой вероятностью должны проявиться:

- а) честность;
- б) ответственность;
- в) отзывчивость.

#### ЗАДАНИЕ 31

*Цель занятия:* распознавание стратегий психологического воздействия. *Необходимый материал.* Текст с примерами психологического воздействия учителей на школьника, размноженный вместе с инструкцией.

*Порядок работы.* Сначала проводится опрос о психологическом смысле приемов и методов воспитания, причинах появления психологического барьера, стратегиях психологического воздействия на личность: императивной, манипулятивной и развивающей (по Г. А. Ковалеву [18]). После этого раздается текст «Примеры психологического воздействия учителя на ученика» для упражнения в распознавании стратегий психологического воздействия.

*Инструкция для студентов.* Опираясь на вводные замечания и свой опыт, определите, в каком примере какая стратегия психологического воздействия (императивная, манипулятивная или развивающая) была применена по отношению к ученику.

#### Примеры психологического воздействия учителя на ученика

1. [Учительница] вызвала Бориса Крапивченко. Ученик медленно поднялся и спокойно сказал:

— Не знаю. Я тогда в школе не был.

— Садись. Двойка, — также спокойно произнесла учительница.

Куда делось спокойствие Бориса:

— За что двойка? Я же говорю: в школе не был. Поэтому и не выучил.

На это учительница ответила:

— Разве когда учащийся пропустил уроки, то это дает право не готовить домашние задания?

Борис не успокаивался:

— Никто не ставит двойки. Только Вы [38, с. 44—45].

2. ...В начале последней четверти [Коля] стал приходить в школу с неподготовленными домашними заданиями. Когда учителя его вызывали, он говорил, что не может отвечать из-за болезни горла, но на переменах разговаривал громко, весело смеялся...

Как заставить Колю готовиться к урокам и отвечать при опросе?

Приближался конец четверти и учебного года. Оставить Колю неаттестованным нельзя было, ставить двойки при отказе не хотелось. Я все надеялась найти более разумное решение вопроса. В это время в кинотеатре шел фильм «Неуловимые мстители». С директором я договорилась, что пойду с учащимися в кино, а урок проведу на следующий день. После урока я вошла в V класс с объявлением, что все пойдем в кино. Не сможет идти только Коля, добавила, потому что у него болит горло (в этот день он снова отказался отвечать). Все дети обрадовались. Коля помрачнел. Мне показалось, что он хотел что-то сказать, но... промолчал.

На следующий день школьники оживленно обсуждали фильм, вспоминали интересные эпизоды. Коля же сидел молча. С того дня прошло больше месяца. Важно отметить, что на второй день Коля стал готовить уроки и ни разу больше не жаловался, что у него болит горло [34, с. 88—89].

3. Классный руководитель VI класса, разговаривая со своим отстающим учеником, спросил его:

— Почему ты плохо учишься? Ты выполняешь домашние задания?

— Выполняю, — ответил ученик.

— А чего же ты сегодня по алгебре получил двойку? — снова спросил классный руководитель.

— Не решил задачу.

— Почему?

Ученик молчал.

— Ты хочешь учиться?

— Хочу.

— Обещаешь исправить двойку?

— Обещаю [38, с. 72].

Упомянутые стратегии психологического воздействия широко распространены в школьной практике, поскольку позволяют решать некоторые воспитательные задачи. Поэтому желательно обсудить вопрос, в каких ситуациях уместно и допустимо использование каждой из них.

Полезно сделать прогноз (хотя бы для образования дополнительных причинно-следственных ассоциаций) о том, появление каких эмоциональных состояний, привычек, свойств личности может спровоцировать

частое применение каждой из названных стратегий, например, у учащихся с различным уровнем самооценки или с различным темпераментом.

### ЗАДАНИЕ 32

*Цель занятия:* психологический анализ поступка школьника.

*Необходимый материал.* 1) Фрагменты из монографии В. В. Столина «Самосознание личности» [43]; 2) примеры поступков для анализа.

*Порядок работы.* После инструктажа студенты знакомятся с текстом «Процессы самосознания как следствие совершения поступка» (название составлено автором пособия), затем анализируют примеры поступков и составляют ответы на вопросы.

*Инструкция для студентов.* В развитии личности учащегося большую роль играют его поступки. Из-за недостаточного морального развития ребенок может искаженно воспринять ситуацию и совершить отрицательный поступок. Задача учителя в этом случае — помочь ему осознать свою ошибку, признать свой поступок как проступок. От этого зависит дальнейшая его активность: осознав ошибку, он планирует новые поступки, позитивно относится к себе. В противном случае у него запускаются защитные механизмы (самооправдание, обесценивание ситуации, вытеснение из памяти события).

Вам будет предложен текст, из которого вы узнаете более подробно, какие процессы самосознания протекают у человека после совершения поступка. Затем на примере конкретных поступков поупражняйтесь в анализе поступков учеников. Опираясь на личный опыт и знания о закономерностях педагогического общения, а также на классификацию В. В. Столина, попытайтесь ответить на вопросы, помещенные после примеров поступков (см. ниже). Свои ответы оформляйте примерно так. На первый вопрос: «В примере... свой поступок учащийся признает/не признает как проступок». К третьему примеру необходимо составить три ответа: о поступке учащихся — членов ученической бригады и, предположительно, о поведении Игоря Г. и Олега Г., если они окажутся в подобной ситуации.

Это упражнение поможет вам в будущем правильно понимать поведение учеников, адекватно взаимодействовать с теми, кто совершил поступок, положительный или отрицательный.

#### Процессы самосознания как следствие совершения поступка

Рассмотрим воображаемую ситуацию.

Пусть человек считает себя преданным товарищем. Его опыт общения с друзьями дает ему основание для такого мнения о себе — он

открыт, готов помочь, откровенен, бескорыстен. Пусть тот же человек, участвуя в общественной жизни, стремится к установлению принципиальных, требовательных, справедливых отношений в коллективе. Он высоко оценивает себя и как друга, и как общественного деятеля. Его смысл «Я» позитивен в обеих сферах: «Я хорош как друг (предан) и я хорош как общественник (принципиален и справедлив)». Но вот... возникает ситуация, в которой наш герой должен выступить против интересов друга, если, конечно, он хочет быть последовательным в проведении своей общественной линии. Что он ни сделает: пойдет ли против интересов друга или против общественных интересов, он должен совершить поступок...

Но вот поступок совершен, выбор сделан. Вне зависимости от того, в чью пользу произошел этот выбор, смысл «Я» оказывается объективно противоречивым. «Я — человек, который стремится к дружбе, и я — хороший друг. Но я предпочел другие интересы интересам друга — я плохой друг»...

Какие же конкретные процессы самосознания могут запускаться конфликтным смыслом «Я» и к каким результатам могут приводить эти процессы?..

Введем два «измерения». Первое — обозначим его как «сознание поступка» — касается субъективного признания того факта, что поступок состоялся... В рамках этого «измерения» будем рассматривать лишь две крайние возможности: факт совершения поступка признается и факт совершения поступка отвергается... Второе «измерение» относится к направлению работы самосознания «за» или «против» того реального выбора, который заключен в самом поступке. Это измерение обозначим как «личностный выбор»...

В табл. 3 представлена классификация вариантов осмысления своего «Я» как следствие совершения поступка.

Таблица 3

Личностный выбор	Сознание поступка	
	факт совершения поступка признается	факт совершения поступка отвергается
В пользу отвергнутого мотива	Раскаяние	Самообман
Против отвергнутого мотива	Ужесточение	Дискредитация
Нерешенность выбора «за» или «против»	Смятение	Вытеснение

*Раскаяние.* Относится к ситуациям, когда человек признает факт совершения поступка, т. е. признает уже совершенный, реальный выбор, но раскаивается в нем... Отвергнутый в поступке собственный мотив (ценность, идеал) вновь возвращается самосознанием в «Я»; при этом личность признает совершившийся поступок, переживает его конфликтный смысл и готова нести ответственность...

*Ужесточение.* Относится к ситуациям, в которых человек признает факт совершения поступка и сознательно узаконивает выбор... Человек признает лежащую за поступком неравноценность мотивов и очищает, ужесточает внутреннюю иерархию своих мотивов...

*Смятение.* Относится к ситуациям, при которых признание факта поступка сопровождается внутренними колебаниями, неуверенностью в правильности сделанного выбора, возвратом отвергнутого и вновь утверждением своей правоты. Это ситуация человека, для которого выбор оказывается недостаточно внутренне мотивированным, любой отказ — неоправданным...

[Далее автор описывает типы активности, относящиеся к правому столбцу табл. 3.]

*Самообман.* Относится к ситуациям, когда субъект стремится сохранить смысловую ценность мотива, реально отвергнутого в акте поступка, путем непризнания факта поступка...

Существуют по крайней мере две возможности добиться такого результата. Одна из них состоит в отрицании того, что возможность выбора существовала. Если выбора не было, то не было и поступка...

Другой путь отрицать возможность выбора — это в сознании представить поступок действием, продиктованным неконтролируемыми внутренними состояниями: усталостью, эмоциональным расстройством, опьянением и т. п. ...

*Дискредитация.* Относится к ситуациям, когда конфликтность смысла снижается путем расщепления абстрактного и конкретного содержания мотивации. Наиболее простой вариант такого расщепления — это признание конкретного объекта поступка «недостойным воплощением» идеального содержания мотива...

Мы используем этот термин для ситуаций, в которых из сознания изгоняется сам факт не только существования поступка, но и даже самого действия, в теле которого он существовал. Человек активно забывает тот факт, что он солгал, струсил, что совершил предательство, тем самым консервирует свою нерешенную в сознании мотивационную дилемму... [43, с. 109—122].

### Примеры поступков для анализа

1. Пятый класс к первому уроку в школе для Галины Семеновны приготовил сюрприз: натер доску воском. На ней уже ничего нельзя было писать. Но Галина Семеновна в перерыве заметила возню ребят у доски. Урок она начала спокойно, предложила самостоятельную работу, затем перешла к фронтальному опросу. Ребята с нетерпением ждали, что наконец кого-то вызовут к доске. Но этого не произошло. К концу урока учительница предложила дежурной намочить губку и дочиста вытереть доску. Ребята были удивлены, разочарованы таким оборотом событий, но и восхищены своей новой учительницей. Они сами рассказали о своей неудавшейся затее и обещали впредь вести себя хорошо [34, с. 81].

2. А. С. Макаренко, работая в детской колонии, часто пользовался таким приемом: провинившегося в чем-то воспитанника вызывал к себе не сразу после того, как был совершен проступок, а вечером или завтра. «Я пишу ему записку с просьбой прийти обязательно вечером, обязательно в 11 часов, — говорил он в одном своем докладе. — Я даже ничего особенного не буду ему говорить, но до 11 часов вечера он будет ходить в ожидании моего разговора...» Это всегда давало ощутимый результат: необходимость в выговоре в беседе обычно отпадала. «Мне ничего уже не нужно с ним делать. Я ему только скажу „Хорошо, иди“. И у этого мальчика или девочки будет происходить обязательно какой-то внутренний процесс» [28, с. 261].

3. На классном часе «Как бы я поступил?» обсуждали поведение учащихся в следующей ситуации. Часть девятиклассников — членов ученической бригады была назначена на культивацию и подкормку кукурузы. С утра явился тракторист, был наготове и культиватор, только не подвезли еще удобрений. Время шло. Ребята были утомлены бездельем. В середине дня приехал бригадир — девятиклассник Вася и стал ругать звеньевых, что, сидя у моря, ждали погоды.

Среди других были и такие мнения.

Игорь Г.: «По-моему, виноваты и ребята, и хозяйство. Если выходить на работу, то все должно быть готово для работы. А ребята предпочли посидеть, не потребовали всего необходимого».

Олег Г.: «Ребята имели право даже уйти с поля из-за того, что им не дали работу» [16, с. 102—103].

### Вопросы

1. В каких примерах ученик признает свой поступок как проступок?
2. Какой вариант осмысления имел место в каждом из этих случаев (раскаяние, ужесточение или смятение)?

3. В каком примере ученик не признает свой поступок как проступок?
4. Выбор какого варианта осмысления (см. табл. 3), по вашему мнению, может инициировать новые поступки, попытки исправить ошибку?

### ЗАДАНИЕ 33

*Цель занятия:* распознавание стадий развития моральных суждений школьников (по Л. Кольбергу).

*Необходимый материал.* Размноженный текст с описанием стадий развития моральных суждений (по Л. Кольбергу); примеры обоснования школьниками воздержания от асоциального поведения, полученные с помощью проективной методики (из материалов автора).

*Порядок работы.* Вначале преподаватель напоминает об основах концепции Л. Кольберга: стадиях развития моральных суждений, ее значении для диагностики уровня морального развития школьника и разработки целей нравственного воспитания детей.

*Инструкция для студентов.* Вам будут предложены примеры обоснований воздержания учащихся пятого класса от асоциального поведения при наличии давления со стороны соучеников. Они, вы это увидите из примеров, находятся на разных стадиях развития моральных суждений. С помощью табл. 4, в которой описаны стадии развития, определите, предположительно, на какой стадии находится автор каждого высказывания. Для этого сравните каждое обоснование школьника с обоснованием морального выбора в таблице. Ответ записывайте примерно так: «В ситуации А первый учащийся находится на... стадии развития, второй — на..., третий учащийся — на...». Затем сделайте заключение (тоже предположительное) о состоянии развития моральных суждений каждого ученика и о том, движение кого по стадиям замедлено, и, следовательно, необходимо содействовать его движению к следующей стадии развития, к тому уровню, на котором он должен действовать.

Таблица 4

Стадии развития моральных суждений (по Л. Кольбергу)

Уровень	Стадия	Возраст (в годах)	Основания морального выбора	Отношение к идее самоценности человеческого существования
1	2	3	4	5
Преконвенционный	0	0—2	Делаю то, что мне приятно	—



Окончание табл. 4

1	2	3	4	5
	1	2—3	Подчиняюсь правилам, чтобы избежать наказания	Ценность человеческой жизни смешивается с ценностью предметов, которыми этот человек владеет
	2	4—7	Делаю то, за что меня хвалят; совершаю добрые поступки по принципу: «ты — мне, я — тебе»	Ценность человеческой жизни измеряется удовольствием, которое ребенку доставляет этот человек
Конвенциональный	3	7—10	Поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни ближних, стремлюсь быть (слыть) «хорошим» мальчиком, «хорошей» девочкой	Ценность человеческой жизни измеряется тем, насколько этот человек симпатизирует ребенку
	4	10—12	Поступаю так, чтобы избежать неодобрения авторитетов и чувства вины; выполняю свой долг; подчиняюсь правилам	Жизнь оценивается как сакральная, неприкосновенная в категориях моральных (правовых) или религиозных норм и обязанностей
Постконвенциональный	5	После 13	Поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь избежать самоосуждения	Жизнь ценится и с точки зрения ее пользы для человечества, и с точки зрения права каждого человека на жизнь
	6	После 18	Поступаю согласно общечеловеческим, универсальным принципам нравственности	Жизнь рассматривается как священная с позиции уважения к уникальным возможностям каждого человека

#### Примеры обоснований школьниками воздержания от асоциального поведения

*Ситуация А.* Вместе уйти с урока нелюбимого учителя

1. Об этом могут узнать родители, другие учителя.
2. Эти учащиеся хотели учиться, получить больше знаний.
3. Учитель справедливо ставит оценки.

*Ситуация Б.* Групповая кража

1. За это родители сильно накажут.
2. За это посадят в тюрьму.
3. Они были нормальные люди.

*Ситуация В.* Вместе с другими побить ученика, который не дает списывать

1. Они были нормальные люди.
2. Они дружили с этим учеником.
3. Не хотели иметь дело с директором.

При подведении итогов преподаватель отмечает, что часть ответов предположительны, так как в задании приведены только высказывания, полученные с помощью проективной методики. Для более точного определения стадий морального развития учащихся необходимо провести дополнительные наблюдения за их поведением, например, в реальных условиях или во время дискуссии на моральные темы.

На этом занятии желательно ознакомить студентов с тем, что, по Л. Кольбергу, выступает стимулом в развитии моральных суждений. Он писал: «Забота о благосостоянии других людей, „эмпатия“, или „принятие на себя роли другого человека“ — необходимое условие предотвращения морального конфликта... С психологической точки зрения забота о благосостоянии людей (эмпатия и принятие на себя роли другого), а также забота о справедливости — вот истоки морали и стимулы продвижения вперед и выше по моральным ступеням» (приведено по [49, с. 83]). Его аспирант Блатт проверял следующую гипотезу: если детей систематически вводить в область суждений на моральные темы на степень выше их собственной, они постепенно проникнутся привлекательностью этих суждений, что приведет к развитию их следующей ступени. Проверка проводилась через «представление» учащимся шестого класса рассуждений для группового обсуждения. Блатт встречался с классом в течение 22 недель. Оказалось, что 64 % учащихся поднялись на одну ступень в собственных моральных суждениях [37, с. 176].

*Примечание.* Дополнительную информацию о концепции Л. Кольберга и его последователей, в том числе и о вариантах содействия тем учащимся, кто двигается по ступеням

с замедлением, можно найти в следующих работах: Пауэр Ф. К., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. 1992. № 3. С. 175—182; Хиггинс Э. Шесть ступеней Л. Кольберга // Народное образование. 1993. № 3.

### ЗАДАНИЕ 34

*Цель занятия:* ознакомление с поэтапным формированием свойств личности (на примере внутренней ответственности).

*Необходимый материал.* Описание экспериментального формирования внутренней ответственности у учащихся вторых классов, проведенного Т. В. Морозкиной под руководством П. Я. Гальперина (по [46, с. 261—265]).

*Порядок работы.* Выполнению этого задания предшествует домашнее задание: ознакомление с концепцией П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. С помощью опроса проверяются знания студентов о содержании обучения на каждом этапе (это должно помочь им усвоить схему поэтапного формирования внутренней ответственности). После сообщения инструкции студенты анализируют текст «Формирование внутренней ответственности» и составляют ответы на вопросы, помещенные после текста.

*Инструкция для студентов.* Методика оптимизации обучения, предложенная П. Я. Гальпериним, используется не только для формирования умственных действий. Как показало исследование Т. В. Морозкиной, с ее помощью можно усовершенствовать становление нравственных свойств. Вам будет предложено краткое описание этого исследования. Внимательно прочитайте его, затем попытайтесь ответить на вопросы, помещенные ниже. Для удобства анализа текста и составления ответов блоки, в которых описывается тот или иной этап, обозначены цифрами 1, 2, 3 и т. д. Вы также с помощью этих цифр указываете те блоки, на основе которых составили свои ответы.

#### Формирование внутренней ответственности

Исследование проводилось в школе. В нем участвовали учащиеся вторых классов.

Вначале был выявлен уровень понимания детьми понятия «ответственность» применительно к обязанностям дежурного в школе. Оказалось, что ученики не смогли дать определение этого понятия. Они ограничились конкретными примерами ответственного поведения, называли основные обязанности дежурного.

Младшие школьники оценивали свое дежурство как хорошее.

Фактически оказалось, что во втором классе только 27 % детей справляются с дежурством...

Формирование ответственного поведения проходило в несколько этапов.

1. Вначале были устранены все организационные недостатки, связанные с инвентарем, расписанием дежурного, контролем за ним.

2. На втором этапе эксперимента были составлены специальные карточки, где были расписаны обязанности дежурного по классу; были даны указания о том, как надо дежурить, а также было описано, какое дежурство может считаться хорошим.

В классе ежедневно вывешивался «Экран дежурства», в котором проверяющие взрослые (экспериментатор, учитель, завуч и др.) проставляли отметки за дежурство, вносили пожелания и предложения.

Оказалось, что ликвидация организационных недостатков в дежурстве позволила улучшить положение: стали ответственно выполнять обязанности дежурного 51 % учащихся.

После получения карточек дети с удовольствием изучали их содержание, при дежурстве постоянно сверялись с ними. Относились к карточкам бережно. 62 % детей полностью выполняли обязанности дежурного, старались выполнить их так, чтобы не было нареканий. 25 % детей были менее активны, пользовались любыми предложениями, чтобы пропустить некоторые обязанности или выполнить их некачественно. Среди этой группы учащихся было много таких, кто обращался за помощью к учителю...

Таким образом, на этом этапе школьники научились пользоваться карточками и выполнять обязанности дежурного, но постоянного внешнего контроля оказалось недостаточно для воспитания ответственного отношения к дежурству. Это говорит о том, что дежурство не приобрело для учеников личной значимости.

3. На следующем этапе эксперимента в дежурство включался взрослый: классный руководитель. При этом он активно участвовал в дежурстве, относился к выполнению обязанностей очень ответственно. Через неделю у школьников отмечалось более тщательное выполнение обязанностей и появление гордости за оказываемое им доверие. Дети с удовольствием «опережали» учителя, радовались, когда он им выражал благодарность за помощь. Во время работы учителя рассказывали о важности совместного труда, о дружбе, о взаимовыручке, об ответственном отношении. Дежурство для второклассников приобрело новый смысл: между детьми установились новые отношения, в которых участвовал взрослый на положении старшего друга и носителя образца поведения.

Через 2,5 недели реальное участие взрослого в дежурстве значительно сократилось. Его участие заключалось в доброжелательном отношении

к детям, в готовности помочь им при возникновении трудностей, в общении на «равных». Но организацию и контроль за дежурством осуществлял взрослый. Между школьниками возникли новые отношения: они стали более дружными и сплоченными; на первый план выступило обсуждение проблем, волнующих их.

4. На следующем этапе эксперимента было проведено соревнование между «звездочками». Это позволило сформировать ответственность за общее дело. В результате из двух вторых классов только 10 % детей получили за дежурство оценку «хорошо», остальные — «отлично».

После этого учащиеся уже полностью справлялись с дежурством. Взрослый осуществлял лишь общий контроль за его ходом. Он помогал иногда советами, участвовал в общении с дежурными.

Поведение детей во время дежурства носило коллективно-ответственный характер: за поведением дежурного следила теперь вся «звездочка». К взрослому они обращались за подтверждением своего мнения, интересовались его оценкой качества дежурства, делились своими проблемами. Родители сообщали, что дети стали более ответственно относиться и к домашним поручениям.

5. На следующем этапе эксперимента каждый ученик должен был осознать и оценить свое участие в деятельности. В специальном «Листе дежурства» каждый дежурный отмечал выполненные обязанности и их качество. Оказалось, что самоотчеты дети делали тщательно и оценивали свою работу объективно. Внешнего руководства больше не требовалось.

По всем признакам дежурство теперь характеризовалось как ответственная деятельность школьников, которая приобрела для них личностный смысл. Отметим, что дети стали стремиться выразить новое положительное отношение к товарищам и учителю не только во время дежурства, но и в других видах деятельности. Это говорит о том, что у детей перестраивалось поведение в целом.

Контрольный эксперимент проводился в более трудной ситуации: дети должны были дежурить по школе. Оказалось, что 83 % второклассников справились с этой задачей, 17 % не смогли без помощи учителя справиться с дисциплиной на переменах. Отметим, что в двух параллельных, неэкспериментальных вторых классах справились с заданием лишь 17 % детей.

Эксперимент показал, что для формирования внутренней ответственности у детей этого возраста необходимо участие учителя. Именно он был носителем «материальной формы» ответственности, показывая детям образец ответственного отношения к делу. Четко выступила также необхо-

димость разделенной деятельности: реальное участие учителя в дежурстве помогло учащимся качественно освоить все необходимые действия, связанные с организацией и выполнением дежурства. На следующих этапах они все эти действия выполняли самостоятельно. Но главное, что решило успех дела, — организация нравственных отношений в коллективе. Именно это выступило как ценность для каждого из участников и привело к формированию у них внутренней ответственности.

#### Вопросы

1. Как обеспечивалась мотивация ответственного отношения учащихся к дежурству по классу?
2. Что в данном исследовании было «материальной формой» действия?
3. Как исследователь материализовал признаки ответственного отношения к дежурству?
4. Что служило реальным показателем сформированности у учащихся ответственности за свое дежурство, превращения ее во «внутреннюю»?
5. Как была определена эффективность поэтапного формирования у учащихся внутренней ответственности?
6. Какие функции выполнял контроль учителя в данном исследовании?

#### ЗАДАНИЕ 35

*Цель занятия:* 1) распознавание моральных норм и правил, на которые ориентируются школьники различного возраста при саморегуляции поведения; 2) проектирование личностно значимого отношения школьников к реализации этих норм.

*Необходимый материал.* Перечень норм и правил нравственного поведения и эпидиаскоп.

*Порядок работы.* Перечень норм и правил предъявляется с помощью эпидиаскопа, студенты переписывают их, указывая в скобках примерный возраст учащихся.

*Инструкция 1.* Одним из внутренних регуляторов поведения детей являются усвоенные ими моральные нормы и правила [17]. В исследовании были обнаружены возрастные различия в ориентации на моральные нормы и правила при регуляции своего поведения. Ниже приведены некоторые из таких норм и правил «в редакции» школьников. Задание состоит в том, чтобы соотнести эти ориентации с возрастом школьников, т. е. указать, для какого возраста — младшего, подросткового или старшего школьного — они характерны.

**Нормы и правила, на которые ориентируется школьник при регуляции своего поведения (по [6] и [7])**

1. Говорить только правду, не «кривить душой».
2. Не бегать по классу во время перемен.
3. Приносить пользу не только себе, но и другим людям.
4. Быть отзывчивым в отношении к людям (делать им добро, сочувствовать им в горе и т. д.).
5. Не унижать тех, кто слабее тебя.
6. С уважением относиться к людям, независимо от того, сколько лет человеку.
7. Мое главное правило — обдумывать все, что я делаю и как я должен вести себя.
8. Не подсказывать.

*Инструкция II.* Представьте, что вы уже начали работать в школе в средних классах. Наблюдение за взаимоотношениями учащихся, ваше общение с ними показали, что в нравственном отношении они развиты слабо. Некоторые учащиеся радовались неудаче товарища, не знают, почему не пришел в школу кто-то из соучеников, не помогают тем, кто слабо учится, о делах класса не заботятся. Вы решили обогатить нравственный опыт учащихся: развить у них, например, потребность заботиться о других, отзывчивость. Опираясь на свой опыт и учитывая возрастные особенности и возможности учащихся, попытайтесь спроектировать развитие их нравственного опыта, чтобы они выступили не только как исполнители заданий учителей (это тоже необходимо), но и как субъекты самостоятельно совершающие нравственные действия. Другими словами, предложите доступные для учителя рекомендации, которые были бы альтернативой принуждению. Не забудьте об установлении контакта с учащимися. Ведь ученик не всегда раскрывается, когда его научают, и тем более тогда, когда учитель пытается изменить его привычки, социально не одобряемые установки и другое в его поведении.

Используйте как уже разработанные в педагогике и педагогической психологии рекомендации, так и свои гипотетические предложения, если они, по вашему мнению, будут способствовать развитию учеников как субъектов нравственного поведения.

*Примечание.* Преподаватель для содействия студентам приводит следующий пример: опытный учитель не самостоятельно составляет план воспитательной работы, а совместно с учениками, с учетом их предложений и пожеланий о том, что и как сделать. Такое планирование обычно вызывает оживленное обсуждение, выдвижение детьми оригинальных идей. Возникает уникальная ситуация: мотив совпадает с целью. За-

дание студенты выполняют дома (письменно). В качестве источников рекомендуется использовать следующую литературу: Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств. М.: Знание, 1984. С. 29—39, 71—78; Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие. М.: Изд-во Моск. ун-та; Изд. центр «Академия», 2004. С. 111—113, 180, 181; Натанзон Э. Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. М.: Просвещение, 1984. С. 58—64.

При подведении итогов на очередном занятии преподаватель отмечает наиболее удачные проекты. Коллективно составляется перечень использованных студентами приемов по развитию у школьников отзывчивости, потребности заботиться о других. Учитывая, что накопление и закрепление нравственного опыта — психологически достаточно сложная задача, преподаватель нацеливает студентов как будущих воспитателей на заготовку педагогических ситуаций для упражнения учащихся в нравственном поведении.

**ЗАДАНИЕ 36**

*Цель занятия:* распознавание мотивов саморегуляции поведения.

*Необходимый материал.* 1. Перечень мотивов саморегуляции поведения, в процессе которого школьник реализовал различные цели взаимодействия с учителями, родителями и соучениками. 2. Перечень мотивов самовоздействия школьников (составлено по [7, с. 37—39, 44]).

*Порядок работы.* Преподаватель напоминает, что в сознании почти каждого школьника постоянно присутствует потребность в самоопределении, самовыражении и самореализации во взаимодействии и взаимоотношениях с окружающими людьми — учителями, родителями и соучениками. Но реализация этой потребности предъявляет к нему весьма сложные требования, в частности к умению самостоятельно ставить цели, соотносить их с собственными возможностями, приводить их в соответствие с внешними реальными условиями, адекватно оценивать их [6], [17], [35]. Преподаватель подчеркивает, что результативность взаимодействия школьника с учителями, родителями и соучениками в значительной мере зависит от содержания мотивов саморегуляции и целевой направленности, раскрывает значение термина «саморегуляция»<sup>12</sup> и ее инструментальную роль в самовоспитании.

<sup>12</sup> В указанном исследовании под саморегуляцией понимается «преимущественное и осознанное планирование, построение и преобразование субъектом собственных действий и поступков в соответствии с лично значимыми целями, актуальными потребностями» [7, с. 7].

*Инструкция I.* Вам будет представлен перечень мотивов саморегуляции поведения, которые отражают отношение школьников к личности окружающих — учителей, родителей, сверстников, актуальные для них те или иные потребности и устремления. Ваша задача: с учетом возрастных особенностей и возможностей определить, в каком возрасте — младшем, подростковом или старшем школьном — чаще всего проявляется и более доступна для реализации каждая группа мотивов. Появление их в другом возрасте, но реже, не исключается. Одновременно укажите, какие имеются предпосылки для реализации этих мотивов.

#### **Мотивы саморегуляции, отражающие отношение школьников к личности окружающих**

1. Потребность в выражении уважительного отношения к другому, заботе о его благополучии, оберегании от излишних хлопот.
2. Стремление добиться своим поведением поощрений со стороны взрослых (учителей, родителей).
3. Стремление школьника обеспечить адекватное восприятие и понимание его личности окружающими.
4. Желание заслужить доверие и поддержку окружающих, завоевать лидирующее положение, внести собственный вклад в общее дело.

*Инструкция II.* Такую же работу выполните с мотивами самовоздействия школьника: его потребностью владеть собой, собственными возможностями, добиваться их развития и роста. Укажите также соответствующие предпосылки для реализации этих мотивов.

#### **Мотивы самовоздействия школьников**

1. Стремление владеть собственной психической активностью — произвольно регулировать эмоции, формы и способы их проявления в поведении, регулировать состояния мыслительных процессов, памяти, внимания.
2. Мотивы направлены на преодоление собственных недостатков, мешающих продвижению к значимым целям, разрушение привычных, но неэффективных форм поведения («вредные» привычки), выработку положительных качеств, черт характера, воли.

Подводя итоги работы, преподаватель специально подчеркивает, что мотивация саморегуляции поведения обуславливается как возрастными особенностями и возможностями школьников, так и индивидуальными

различиями, среди которых важнейшая роль принадлежит самосознанию, его содержательным характеристикам и направленности личности (общественная и эгоистическая).

#### **Вопросы**

1. Что в обоих заданиях выступает в качестве объекта саморегуляции?
2. Назовите внутренние средства самовоздействия, о котором упоминается во втором задании.
3. Какие психологические механизмы лежат в основе саморегуляции поведения?

## 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.