

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тульский государственный университет»

Институт гуманитарных и социальных наук
Кафедра «Психология»

Утверждено на заседании кафедры
«Психология»
«30» января 2023 г., протокол № 7

Заведующий кафедрой


_____ Н.В. Шурова

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ**

*«Педагогическая психология и методика преподавания психологии
в средних учебных заведениях»*

**основной профессиональной образовательной программы
высшего образования – программы бакалавриата**

по направлению подготовки
37.03.01 Психология

с направленностью (профилем)
Психология в социальной сфере

Форма(ы) обучения: *очная, очно-заочная*

Идентификационный номер образовательной программы: 370301-01-23

Тула 2023год

ЛИСТ СОГЛАСОВАНИЯ

Разработчик(и):

Федулова Е.В., старший преподаватель кафедры психологии
(*ФИО, должность, ученая степень, ученое звание*)



_____ *подпись*

Пояснительная записка

Целью самостоятельной работы студента по дисциплине является изучение особенностей и сложностей образовательного процесса, механизмов и закономерностей педагогического воздействия, проблем педагогической психологии на основе личностно-деятельностного подхода в общем контексте основных тенденций развития современного образования.

Выполнение заданий для самостоятельной работы способствует формированию представлений об основных принципах и закономерностях взаимосвязи процессов обучения и развития психики человека, о закономерностях процесса учения как усвоения знаний и умений, процессов познавательного и личностного развития в обучении и воспитании.

**Тематика и основное содержание заданий самостоятельной работы
студента**

№ п/п	Наименование видов самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)	Методические материалы
Очная форма обучения			
<i>Номер семестра - 6</i>			
1.	Подготовка с семинарским занятиям	20	См. п. 9.1; 9.2
2.	Самостоятельное изучение следующих тем дисциплины: - Развивающие функции традиционной и инновационной стратегий организации образования - Гетерогенность интеллектуальной деятельности и интеграция ее видов в процессе обучения - Индивидуально-психологические особенности учебной деятельности школьников - Учет сензитивных периодов в обучении - Учебные группы и их влияние на продуктивность учебной деятельности обучающихся - Психологические особенности управления учебно-воспитательным процессом, психолого-педагогические аспекты технологизации и информатизации образовательной среды	23,75	См. п. 9.1., 9.2
Итого		43,75 час	
Очно-заочная форма обучения			

№ п/п	Наименование видов самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)	Методические материалы
<i>Номер семестра - 10</i>			
1.	Подготовка с семинарским занятиям	20	См. п. 9.1; 9.2; 9.3; 9.4; 9.5; 9.6
2.	Выполнение контрольно-курсовой работы	10	См. п. 9.1; 9.3; 9.4; 9.5;
3.	<p>Самостоятельное изучение следующих тем дисциплины:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Развивающие функции традиционной и инновационной стратегий организации образования - Гетерогенность интеллектуальной деятельности и интеграция ее видов в процессе обучения - Индивидуально-психологические особенности учебной деятельности школьников - Учет сензитивных периодов в обучении - Учебные группы и их влияние на продуктивность учебной деятельности обучающихся - Психологические особенности управления учебно-воспитательным процессом, психолого-педагогические аспекты технологизации и информатизации образовательной среды - Дидактические системы обучения и воспитания в историко-культурной перспективе - Психология 	37,75	См. п. 9.2; 9.3; 9.4; 9.7

№ п/п	Наименование видов самостоятельной работы	Трудоемкость (в академических часах)	Методические материалы
	педагогического контроля: тестирование обучающихся - Методология, теория и история педагогической психологии		
Итого		67,75 часов	

Доработка конспекта лекции с применением учебника, методической литературы, дополнительной литературы

Дополнительный материал для чтения

Дидактические теории и концепции. В основе определенной дидактической теории или концепции лежит понимание сущности процесса обучения. Для оценки дидактической теории или концепции выделяют следующие критерии: результативность и эффективность обучения, организованного в соответствии с определенной теорией или концепцией. В качестве основных показателей результативности обучения принимают полноту и степень приближения к заданным нормам, определяемым через цели обучения и результаты обучения (в качестве которых могут быть приняты психические изменения, новообразования в личности, качество знаний, способы деятельности, уровень мышления). Эффективность обучения свидетельствует не столько об уровне достижения целей, сколько о трудоемкости, времени и затраченных ресурсах (материальных, экономических, человеческих).

Концепция дидактического энциклопедизма. Странники данного направления (Я.А. Коменский, Дж. Мильтон, И.Б. Баседов) считали, что основная цель образования состоит в передаче обучающимся предельно большого объема научных знаний и опыта жизнедеятельности. «Энциклопедист» считает, что содержание и глубина понимания определенного фрагмента действительности, события, явления или процесса прямо пропорциональна количеству изученного учебного материала. В этом случае содержание образования перегружено информацией, лавиной, обрушивающейся на обучающегося. Для полного освоения содержания образования требуется поиск интенсивных методов со стороны педагога и большая самостоятельная работа учащихся.

Концепция дидактического формализма. Данное направление характеризуется переоценкой субъективно-процессуальной стороны образования. Его сторонники (Э. Шмидт, А.А. Немейер, И. Песталоцци, А. Дистервег, Я.В. Давид, А.Б. Добровольский) рассматривали обучение как средство развития способностей и познавательных интересов обучающихся. «Многознание уму не научает» (Гераклит) – главный принцип сторонников

дидактического формализма. По мнению И. Песталоцци, главной целью обучения должно стать акцентирование «правильности мышления учеников, или формальное образование», «учить мыслить, и только, а остальное придет к ним в процессе роста» (Добровольский). По мнению представителей данной школы, математика и классические языки (греческий и латинский) наиболее успешно решают задачи обучения. Поэтому в образовании человека им отдается предпочтение. Слабость данной концепции состоит в том, что невозможно обеспечить развитие интеллекта ученика средствами только инструментальных предметов, без использования других учебных дисциплин.

Концепция дидактического прагматизма (утилитаризма). Представители данного направления (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер) трактуют обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта» обучающегося. Для того чтобы овладеть социальным наследием, человеку необходимо освоить все виды деятельности, известные современной цивилизации. Поэтому приоритет отдается не изучению отдельных предметов, а формированию новых отношений и типов поведения через практические занятия, через «погружение» обучающегося в разные виды деятельности. В соответствии с этим процесс обучения приспособляли к субъективно-прагматическим запросам учащихся, предоставляя им полную свободу в выборе учебных предметов. При таком подходе нарушается диалектическая взаимосвязь познания и практической деятельности как основы гармоничного развития человека в процессе обучения.

Концепция функционального материализма. В основе концепции (В. Оконь) лежит положение об интегральной связи познания с деятельностью. Поэтому в качестве основного критерия для построения учебных дисциплин представители этого направления видят ряд «ведущих идей», имеющих мировоззренческое значение. Например, идея эволюции в биологии, функциональных зависимостей в математике, классовой борьбы в истории. Слабость данной концепции состоит в том, что при конструировании содержания учебных предметов нельзя ограничиться только ведущими идеями.

Парадигмальная (от греч. *paradigma* – пример, образец) концепция обучения. Суть этой концепции (Г. Шейерль) состоит в том, что учебный материал следует представлять, во-первых, не систематически, а «фокусно» (без соблюдения исторической, логической последовательности), акцентируя внимание на типичных фактах и событиях; во-вторых, «экземпляристски» представлять содержание вместо непрерывного изложения всего учебного материала. Целое познается путем скрупулезного и основательного анализа единичного факта, явления или события. Слабость данной концепции состоит в том, что нарушается принцип систематичности представления учебного материала. Поэтому такой подход неприемлем для предметов с линейной структурой материала, например, математики.

Кибернетическая концепция обучения. Представители данного направления (С.И. Архангельский, Е.И. Машбиц) рассматривают обучение как процесс передачи и переработки информации. То есть абсолютизируется роль учебной информации и механизмов ее усвоения, а значит, процесс усвоения знаний. При этом недооценивается значение логико-психологических и

индивидуально-личностных особенностей субъектов учебного процесса. Методологической основой данного направления является теория информации и систем, а также кибернетические закономерности передачи информации.

Ассоциативная теория обучения. Ее методологические основания были заложены Дж. Локком и Я.А. Коменским. Данная теория базируется на следующих принципах:

- всякое обучение опирается на чувственное познание: наглядные образы важны постольку, поскольку обеспечивают продвижение сознания к обобщениям;

- основной метод – упражнение.

Основная задача ассоциативного обучения заключается в обогащении сознания обучающегося образами и представлениями.

Слабость ассоциативной теории в том, что ее средствами не обеспечивается формирование творческой деятельности, не закладываются умения самостоятельного поиска новых знаний.

Теория поэтапного формирования умственных действий. Авторы данной теории (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) установили, что возможности управления процессом научения значительно повышаются, если учащиеся проводить через взаимосвязанные этапы:

- предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения;
- формирование действия с развертыванием всех входящих в него операций;
- формирование действия во внутренней речи;
- переход действия в глубокие свернутые процессы мышления.

В рамках этой теории успешность обучения определяется созданием со стороны учителя и уяснением обучающимся ориентировочной основы новых действий и тщательным ознакомлением с самой процедурой выполнения действий. По мнению специалистов, эта теория дает хорошие результаты, если обучение действительно начинается с материализованных действий. Поэтому она особенно результативна при подготовке спортсменов, операторов, музыкантов, водителей. Однако обучение не всегда начинается с предметного восприятия, поэтому рамки применения этой теории также ограничены.

Управленческая модель обучения. Авторы данного направления (В.А. Якунин и др.) рассматривают обучение в терминах управления. С этих позиций процесс обучения осуществляется на основе соотнесения дальних, средних и ближних целей (стратегических, тактических, оперативных задач). Раскрывая процесс обучения, выделяют этапы его организации как процесса управления:

- формирование целей;
- формирование информационной основы обучения;
- прогнозирование;
- принятие решения;
- организация исполнения;
- коммуникация;
- контроль и оценка результатов; • коррекция.

Дидактические принципы обучения

К азам педагогики и педагогической психологии несомненно относится дидактика как теория образования. Ее задача — обеспечить усвоение содержания образования учащимися. Она, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, а с другой — указывает, как нужно обучать и воспитывать.

Предметом вузовской дидактики является единство обучения, воспитания и развития, поскольку в учебном процессе не только усваиваются знания, но и формируются убеждения, моральные качества, черты характера, развиваются способности учащихся.

Как и сама дидактика, принципы ее находятся в постоянном совершенствовании. Принципы наглядности, доступности, прочности и другие, касающиеся технической стороны обучения, применялись как в социалистической, так и в буржуазной школе. И там, и у нас они имели идеологическую направленность. Так, принцип наглядности, часто использовавшийся в буржуазной школе для того, чтобы помешать познанию внутренней сущности явлений, в советской школе использовался во взаимосвязи с принципом сознательности для раскрытия диалектико-материалистической сущности изучаемых явлений. Принцип прочности осуществлялся в дореволюционной школе путем многочисленных повторений (механическое заучивание, зубрежка), в советской школе этот принцип опять же вместе с принципом сознательности лежал в основе запоминания учащимися ключевых идей и фундаментальных фактов науки.

Опираясь на дидактические принципы, высказанные в «Дидактике средней школы», можно было бы сформулировать современные дидактические принципы высшей и средней школы следующим образом:

1. Развивающее и воспитывающее обучение.
2. Научность и доступность, посильная трудность.
3. Сознательность и творческая активность студентов при руководящей роли преподавателя.
4. Наглядность и развитие теоретического мышления.
5. Системность и систематичность обучения.
6. Переход от обучения к самообразованию.
7. Связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности.
8. Прочность результатов обучения и развитие познавательных способностей студентов.
9. Положительный эмоциональный фон обучения.
10. Коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей студентов.
11. Гуманизация и гуманитаризация обучения.
12. Компьютеризация обучения.
13. Итеративность обучения, т. е. учет межпредметных связей.
14. Инновативность обучения.

Понятие о технологии обучения.

Что значит научно обоснованная технология обучения? Это значит, что она построена на научном анализе деятельности, в нашем случае — студента, будущего специалиста, отборе тех качеств, знаний, умений и навыков, которые будут ему необходимы в профессиональной деятельности; анализе и четком отборе учебной информации, т. е. содержания учебного материала, предназначенного для обучения и контроля его усвоения; анализе средств педагогической коммуникации (учебники, пособия, ТСО и методические указания к ним и т.п.; выборе форм и методов обучения, воспитания и развития студентов); конкретизации деятельности преподавателя и студента. После научного анализа всего указанного выше следует этап разработки самой технологии обучения на основе педагогической системы, где все компоненты связаны между собой и работают как единое целое. Далее следует проверка разработанной технологии в опытном обучении, ее коррекция, дополнение и изменение, если в этом есть необходимость, и только потом — этап ее реализации в естественных условиях обучения. Необходимо отметить, что педагогическая технология — не есть нечто застывшее и данное на все времена. Она может совершенствоваться или изменяться в зависимости от меняющихся условий обучения.

Важно, чтобы каждый преподаватель вносил в существующую технологию обучения студентов той или иной дисциплине свои научно обоснованные коррективы в зависимости от набора студентов, учета их психологических особенностей, развития соответствующей науки (принцип культуросообразности), их образовательной подготовленности, а также требований времени. В настоящее время требуется подготовка специалистов, которым придется работать в рыночной экономике, и не считаться с этим нельзя.

Таковы в основном этапы разработки педагогических технологий, ведущие преподавателя к овладению педагогическим мастерством, а студентов — своей профессиональной деятельностью. Трудно этого добиться? Естественно, трудно, если технологию обучения разрабатывает один преподаватель. Ее можно разрабатывать всю жизнь, и трудно остановиться, потому что лучшее — враг хорошего, постоянно хочется совершенствоваться. Однако коллективу преподавателей вполне по силам разработать такую технологию обучения, при которой приобретаемые студентами знания, навыки и умения формировали бы естественнонаучное мировоззрение студентов, оказывали бы на них нравственное воздействие, научили бы студентов не просто учиться и работать, а красиво учиться, без троек. Тройка — это безнравственно, это серость.

Рассмотрим далее некоторые не предметные, а общие технологии обучения, которые в традиционной педагогике называют *активными методами* обучения: проблемное, программированное, адаптивное, модульное, суггестивное обучение, деловые игры. Однако — это не методы обучения, а именно технологии обучения, основанные на научном подходе, диагностичной конкретной цели, исследовании и проектировании познавательной деятельности студентов и прочих особенностях, присущих педагогическим

технологиям. Эти технологии обучения основаны на том или ином дидактическом методе, могут использоваться и все обще дидактические методы.

Неудачи в учении

В структуру учебной деятельности обычно включают учебную задачу — то, что ученик должен непосредственно усвоить; учебные действия — изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником; действия контроля — указания на то, правильно ли ученик совершает учебные действия; действия оценки — определение того, достиг ли ученик необходимого результата.

Исходя из изложенного, под неудачей в учении нужно понимать основанное на действиях оценки несоответствие полученного учеником результата необходимому. Однако такое определение нельзя назвать полным, поскольку не всякое несоответствие результату будет вызывать у ребенка субъективную неудовлетворенность своей деятельностью. По нашему мнению, в понимание неудачи кроме несоответствия итога деятельности необходимому результату должно входить наличие переживания ребенком этого несоответствия, с одной стороны, и последующего изменения поведения — с другой. Таким образом, неудача в учении — это несоответствие полученного ребенком результата учебной деятельности необходимому, вызывающее эмоциональное переживание и последующее изменение поведения.

Важно отметить, что последующее изменение поведения может быть как позитивным (при этом уменьшается вероятность последующих неудач и происходит развитие воли, способности к преодолению трудностей), так и негативным (снижается эффективность учебной деятельности).

Однако длительное пребывание школьников в ситуации неудачи или же одиночная эмоционально значимая неудача может сформировать чувство неполноценности, собственной слабости и беспомощности, которое проявляется на поведенческом плане в двух вариантах. Первый — активный — это стремление подростка всячески скомпенсировать имеющееся чувство неполноценности часто за счет агрессивных действий, направленных на более слабых людей. Второй — пассивный вариант — это акцентирование своей слабости, беспомощности (как частный случай — склонность к частым заболеваниям).

Длительные неудачи влияют и на саму учебную деятельность. Многие специалисты (Л.И.Божович, З.И.Калмыкова, Л.С.Славина, В.С.Цейтлин и др.) говорили о том, что среди неуспевающих учащихся лишь малая группа детей отличается пониженной обучаемостью, остальные — это педагогически запущенные дети, у которых систематические неудачи в учении привели к снижению самооценки, учебной мотивации и, более того, равнодушию к успехам и неудачам в овладении учебными умениями.

Однако снижением учебной мотивации воздействие неудачи не ограничивается. У учащихся формируется ориентация не на достижение успеха в учебной деятельности, а на избегание неудач. Подробное изучение этого вопроса представлено в работах А. И.Аршавского, И. С. Коростылевой, В. С. Ротенберга. Неудачи рассматриваются ими как ситуации, в которых действия

человека, направленные на достижение цели, не приводят к желаемому результату. Следуя одна за одной, неудачи приобретают для человека большую эмоциональную значимость или личностный смысл, чем достижение цели. Соответственно, приступая к той или иной деятельности, он стремится уже не к достижению цели, а к избеганию неудачи, например думает только о том, как бы не совершить ошибку (и, конечно, совершает ее). Понятно, что эффективность учебной деятельности снижается.

Итак, всех учащихся можно условно разделить на две группы: с ориентацией на успех или избегание неудачи: усилия первых направлены на достижение успеха, вторых — на недопущение неудачи.

Интересно, что у учащихся этих групп существуют различия в характере учебной деятельности. Исследования показали, что люди с мотивацией успеха предпочитают задачи со средней вероятностью успеха и соответственно имеют реалистичный уровень притязаний. Мотивированные на неудачу, как правило, выбирают очень легкие или очень трудные задачи и проявляют настойчивость в решении их. Хотя в целом мотивированные на успех демонстрируют большую настойчивость, чем «неудачники». Существует также различие в оценке ими своих способностей. «Неудачники» оценивают свои способности менее адекватно, чем индивиды, ориентированные на успех. Но, пожалуй, самое важное различие двух выделенных групп — это поведенческая реакция их на неудачу. Оказывается, у подростков, стремящихся к успеху, неудача или какое-либо затруднение при выполнении задания усиливает учебную мотивацию. У подростков, ориентированных на избегание неудачи, — существенно снижает.

Иногда избегание неудачи приводит к почти полному прекращению учебной деятельности. При этом взрослые, как правило, не понимают истинной причины такого поведения, приписывая отсутствие стремления к учебе ленью подростка. Сам подросток также может объяснять свои действия ленью, поскольку наличие лени как личностной характеристики переживается менее болезненно, чем осознание собственного страха неудачи, своей беспомощности и слабости.

Кроме того, если ученик долго ощущал неконтролируемость ситуации, независимость успешности результата от своих усилий, то у него может практически полностью исчезнуть всякая познавательная активность.

На еще более тревожный симптом указывает А.М.Прихожан, рассматривая роль неудачи в учении. Она утверждает, что можно выделить людей, склонных к неуспешным ситуациям во всех сферах жизнедеятельности. Их основные характеристики: неумение проводить самопрезентацию как следствие сниженной самооценки и негативное отношение к жизни. А. М. Прихожан (2000) отмечает, что позитивное отношение к жизни (оптимизм, активность и уверенность в себе) отличает «победителя», «счастливчика» от «неудачника». Умение любить себя, т.е. принять себя, зная собственные достоинства и недостатки, осознавать собственную уникальность необходимо человеку, по мнению А.М.Прихожан, не только для жизненной удачливости, но и для получения возможности самоактуализации, гармонизации судьбы человека в целом. Можно предположить, что именно в школьном возрасте

происходит начальное формирование будущего жизненного сценария ребенка как «удачника» или «неудачника». Таким образом, успешность учебной деятельности вносит весьма существенный вклад в формирование самоуважения, веры в свои возможности и является предпосылкой для формирования сценария «удачника». Соответственно постоянные неудачи закрепляют чувство неполноценности и через стремление к его компенсации могут явиться «тропинкой» к асоциальному поведению.

Итак, мы выяснили, что неудачи в учении могут негативно сказаться на развитии личности школьника. Рассмотрим их основные причины. В соответствии с классификацией Ф. Дольто (1997) можно выделить три группы основных причин неудач у здоровых подростков.

Социальные причины. Школьные неудачи чаще сопровождают учащихся из семей с очень низким или очень высоким уровнем дохода. Первым не уделяют достаточного внимания родители, занятые проблемой материального обеспечения семьи. Плохие бытовые условия часто мешают им развивать свои интеллектуальные возможности. Вторые могут находиться в ситуации сверхтребовательности родителей к их школьным успехам, что вызывает страх неудачи и в соответствии с описанным выше механизмом — «выученную беспомощность».

Психологические причины. Эти причины можно разделить на две группы: 1) вызванные нарушением развития в онтогенезе; 2) обусловленные актуальной ситуацией. Часто подросток неуспешен в учении из-за неуверенности в себе, чувства собственной неполноценности, которые сформировались в детстве. Причиной, относящейся к актуальной ситуации, можно назвать дискомфорт в семье подростка. Как отмечает Ф. Дольто, «очень часто школьные неуспехи — это признак глубокого душевного разлада самого подростка, связанного с тем, каковы его отношения с родителями» (Ф. Дольто, 1997, с. 144).

Педагогические причины. Это совокупность неадекватных воздействий со стороны школы, включая организацию учебного процесса построения программ обучения, стиль педагогического общения.

На общении подростка с педагогами следует остановиться специально, поскольку оно в ряде случаев является не только предпосылкой для ощущения подростком себя как неудачника, но и самостоятельным, достаточно значимым фактором, влияющим на развитие его личности.

Во-первых, общение может содействовать усилению «Я» подростка, если будет способствовать его самоутверждению в глазах сверстников. Это происходит, если педагог проявляет уважение к чувствам и мыслям подростка, не допускает ситуаций оскорбления, насмешек. В противном случае общение не только будет ослаблять «Я» подростка, но и может заставить его компенсировать чувство униженности через агрессивные действия в отношении самих педагогов.

Действительно, можно наблюдать разнообразные способы мести, которые подростки выбирают для своих педагогов. Важно отметить, что подавленные, униженные в школе подростки могут прибегнуть к асоциальному

поведению на улице в отношении лиц, которых они считают более слабыми.

ЭКСПЕРТИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Профессиональная компетентность педагога — это проявляющаяся готовность к педагогической деятельности, отношение к делу, личностные качества, а также стремление к новому, творческому осмыслению своей работы. Она представляет собой сложное и многогранное явление. Она определяется не только профессиональными базовыми знаниями и умениями педагога, но и ценностными ориентациями, мотивами его деятельности, пониманием им себя и окружающего мира, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой и способностью к развитию своего творческого потенциала.

Профессиональная компетентность, превышающая уровень требований момента, является необходимой предпосылкой творческого отношения к труду и выхода за рамки стандарта (В.Г. Оннушкин). Творчество педагога базируется на знании своего предмета и соответствующих ему отраслей науки, владении методикой обучения и воспитания, умении разбираться в психологии. Важнейшим для творчества является понимание многообразия педагогических задач и вариативности их решения, понимание уровня и характера своего мастерства и возможности его развития, желание его совершенствовать, понимание необходимости новых решений, психологическая готовность к ним и вера в возможность их осуществления. По исследованиям Б.Г. Ананьева, развитие психики продолжается и у взрослых людей, но в связи с их активной профессиональной и общественной деятельностью. Следовательно, развитие личности педагога и его профессионализма взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Профессиональная компетентность учителя — это сформированность в его труде различных сторон педагогической деятельности и педагогического общения, в которых самореализована личность педагога, на уровне, обеспечивающем устойчивые положительные результаты в обучении, воспитании и развитии учащихся (А.К. Маркова). Такая постановка проблемы указывает на психологические эффекты его профессиональной деятельности, которые может исследовать и оценивать лишь профессиональный психолог.

Вопрос об экспертной позиции психолога в учреждении образования является дискуссионным. Было бы желательно привлекать к психологической экспертизе независимого психолога. Однако массовость аттестации педагогов, с одной стороны, наличие внутренней экспертизы, которая является прерогативой администрации, — с другой, наконец, отсутствие психологов-экспертов обуславливают участие школьного (детского) психолога в педагогической экспертизе.

Современное понимание сущности процедуры экспертизы профессиональной компетентности педагогов предполагает включенность психолога в изучение личности педагога в аспекте ее влияния на личность ребенка; его профессиональной деятельности по результативно-личностному

аспекту; некоторых сторон педагогического общения и т.д. Перед ним открываются возможности исследования особенностей развития личности ребенка в различных условиях взаимодействия с разными педагогами.

Педагогическая экспертиза — это процесс экспертного анализа и оценочных суждений о профессиональной компетентности педагога и рефлексии им собственной деятельности, общения с позиций результативности. Она не является самоцелью, а служит условием для дальнейшего личностного роста педагога, его профессионального самосовершенствования. Педагогическая экспертиза выступает фактором повышения профессиональной компетентности педагога, если наряду с диагностической выполняет позитивно-стимулирующую, прогностическую и конструктивную функции (Овчарова Р.В., Татарченкова С.С., 1997).

В качестве социально-педагогического феномена педагогическая экспертиза может рассматриваться как процесс, процесс и результат оценивания профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая экспертиза может быть — внешней; по форме контакта — очной и заочной; по форме предъявления материалов — устной и письменной; по отношению к объекту — открытой, закрытой, полужакрытой; по способам получения информации — прямой и косвенной; по субъектам — внешней, внутренней, самооценкой; по целям и функциям — констатирующей, прогнозирующей, формирующе-развивающей.

Процесс и процедура педагогической экспертизы реализуются в системе отношений «человек — человек». Высокая личная социальная значимость экспертизы обуславливает необходимость знания и использования общих принципов комплексной диагностики: единства диагностики профкомпетентности и эффективности экспертизы и повышения квалификации; единства внешней, внутренней и самооценкой; личностно-ориентированного и гуманистического подхода; профессиональной компетентности, разделения функций и взаимодействия экспертов.

Целью процесса педагогической экспертизы является совершенствование профкомпетентности учителя, развития его личностных, творческих ресурсов на основе оценки их актуального уровня и обозначения зоны возможностей.

Педагогическая экспертиза использует инструментальные, компьютерные, технические, статистические, демонстрационные, рефлексивные, статистические и другие средства. Она проводится в различных формах: практикум по педагогической рефлексии, контрольная для взрослых, исследовательские и деловые игры, тренинг, самооценкой, взаимооценкой, внешняя и внутренняя экспертизы по заданным критериям и др.

Анализ эффективности педагогической экспертизы проводится на основе специально разработанных критериев: принятие педагогом результатов внешней экспертизы, согласование результатов внешней экспертизы и самооценкой, изменение профессиональных установок педагога на основе ценностных ориентации педагога, изменение мотивации

Успешность педагогической экспертизы возможна при следующих

условиях: подбор и подготовка экспертов; компетентность субъектов экспертизы; их ценностно-смысловое равенство, гуманное отношение и субъектные позиции; комплексный подход к диагностике профессиональной компетентности; взаимосвязь экспертизы, повышения квалификации и личностного роста педагога.

Педагогическая экспертиза создает базу для изменения субъективной системы отношений педагога к тем или иным явлениям педагогической реальности. На основе отношений к профессиональной деятельности меняются профессиональные установки и ценностные ориентации, которые обуславливают новые мотивы и соответствующие потребности деятельности педагога. Влияние педагогической экспертизы осуществляется через следующие психологические механизмы: когнитивного диссонанса, т.е. совпадения понимания целей, задач, критериев и результатов педагогической экспертизы с самооценкой педагога; идентификации собственной профессиональной деятельности с эталонами; принятие результатов комплексной экспертизы в их соотношении с эталоном; интериоризации идеальных (объективных) установок на основе педагогической экспертизы.

Поскольку профессиональная компетентность является интегральным системным образованием, ее экспортирование осуществляется на основе комплексной по содержанию и полифункциональной по субъектам и объектам диагностике. Комплексная диагностика профессиональной компетентности педагога — это углубленный, всесторонний анализ его личности со стороны ценностных ориентации, профессиональных установок и профессионально-важных личностных качеств; педагогического общения и педагогической деятельности, направленный на решение педагогических задач, гармонизацию личности педагога и повышение эффективности процессов профессионального роста и педагогической экспертизы. Обширное поле диагностики позволяет судить о комплексном характере ее методов (педагогических, психологических, социологических). Педагогическая экспертиза осуществляется разными экспертами-диагностами, которых объединяет единый предмет.

Психолог принимает участие, в процедуре экспертизы на всем ее протяжении. Его функции заключаются в диагностике личности педагога (личностные качества, структура интеллекта и способностей, типы поведенческих реакций, умение самомобилизации и саморегуляции, мотивы и ценностные ориентации), его профессиональной деятельности (мотивы обучения, психологические центрации педагогической деятельности, стиль педагогического общения, уровень коммуникативных и организаторских способностей); анализ педагогической деятельности по результативно-личностному аспекту; конкретных форм работы с детьми (психологический анализ урока, воспитательного занятия) и обратной связи (психологический анализ отношений «педагог—ребенок», личности и деятельности педагога глазами ребенка).

Методические материалы, которые могут быть использованы в психологической экспертизе профессиональной компетентности педагога:

1. Метод экспресс-диагностики педагогов А.Б. Майского, Р.В.

Овчаровой (стиль педагогического общения, профессионально важные качества педагога).

2. Определение уровня педагогической деятельности по результативно-личностному и функциональному аспектам Г. И. Хозяинова.

3. Мотивы обучения педагогов Р.В. Овчаровой.

4. Опросник сравнения мотивировок К. В. Вербовой и Г.В. Парамей (тип психологической центрации педагогической деятельности).

5. Анкеты «эффект» и «впечатление» Р.В. Овчаровой (изучение уровня принятия педагогом результатов внешней экспертизы и выявление уровня согласованности ее результатов с самооценкой).

6. Психологическая карта состояния педагогической деятельности учителя А. К. Марковой (для ориентации психолога в структуре и компонентах педагогической деятельности).

7. Карты психологических показателей эффективности труда учителя и уровней его профессиональной компетентности А. К. Марковой (для ориентации психолога при составлении экспертного заключения о профессиональной компетентности педагога)

Психологические показатели эффективности труда учителя (по А. К. Марковой)

Участники учебного процесса	Показатели профессиональной компетенции учителя	Степень выраженности (высокая, средняя, низкая)
Учитель	1. Педагогическая деятельность: как владеет учитель постановкой и изменением педагогических задач, знанием своего предмета, приемами изучения учащихся, способами самоанализа	
Учитель	2. Педагогическое общение', как реализует учитель широкий спектр коммуникативных задач, создает благоприятный психологический климат	
Учитель	3. Личность: как реализует учитель свои способности, «Я-концепцию», креативность	
Ученики	4. Деятельность и активность: организуются ли учителем активная деятельность и общение учащихся	
Учитель Ученики	5. Степень согласованности мотивов, ожиданий учителя и	

	учащихся, их сотрудничество	
Ученики	1. Обученность и обучаемость: получает ли учитель ощутимые результаты в обученное™, обеспечивает ли он восприимчивость к дальнейшему усвоению знаний учащимися, их способность к самообучению	
Ученики	2. Воспитанность и воспитуемость: способствует ли учитель появлению новых ценных убеждений у учащихся; подготавливает ли учитель открытость к дальнейшим воспитательным воздействиям, готовность учащихся к самовоспитанию	
Учитель	3. Психологические новообразования: возникают ли новые качества и уровни педагогического целеполагания педагогического мышления, педагогической рефлексии, педагогического такта и др. в преодолении затруднений учащихся и трудностей в собственном труде	

Психологический анализ урока (занятия)

Общая характеристика психологического анализа урока

Педагогическая деятельность, как известно, может осуществляться в разных формах, среди которых особое место занимает урок (занятие) — основная организационная единица процесса обучения, где проходит совместная деятельность учителя и учащихся. Анализ урока является одним из важных способов осознания, объективации этой деятельности ее участниками, и прежде всего учителем. Анализу урока посвящено достаточно много собственно психологических, педагогических и методических работ (Т.Ю. Андрющенко, Н.Ф. Добрынин, С.В. Иванов, Е.Г. Ильинская, И.В. Карпов, Ю.Л. Львова, Л.Т. Охитина, Е.И. Пассов и др.). Исследователи подчеркивают многообъектность анализа урока, важность учета учителем (преподавателем) всех сторон педагогического взаимодействия, особенностей его субъектов и их деятельности.

Рассмотрим урок с позиции учителя (преподавателя), с позиции того, что дает психологический анализ урока ему самому, как влияет проведение такого анализа на повышение эффективности преподавательской деятельности, как при

этом проявляются проективные и рефлексивные умения учителя, преподавателя. Исходным является положение, что анализ любого урока представляет собой комплексное рассмотрение, в котором психологический, педагогический, методический и предметный аспекты тесно связаны друг с другом. Выделение одного из этих аспектов, например психологического, носит условный характер и необходимо только в аналитическом (теоретическом) плане.

Анализ урока, способствуя улучшению преподавания в целом, имеет большое значение прежде всего для самопознания, саморазвития учителя, проводившего занятие, урок. В процессе и результате такого анализа учитель получает возможность посмотреть на свой урок как бы со стороны и переосмыслить, оценить и каждый его компонент в отдельности. Психологический анализ урока позволяет учителю применить свои теоретические знания для осмысления способов, приемов работы, используемых им в обучении, во взаимодействии с классом. Осмысление себя как субъекта педагогической деятельности, своего поведения, своих сильных и слабых сторон есть проявление и результат предметно-личностной рефлексии и проективно-рефлексивных способностей учителя.

Предмет психологического анализа урока многогранен: это психологические особенности учителя (его личности, его деятельности на данном конкретном уроке), закономерности процесса обучения; психологические особенности и закономерности личности учащегося, всего класса (деятельности по усвоению определенных знаний, формированию умений и навыков). Это и психологические особенности, закономерности общения учителя и учащихся, обусловленного спецификой учебного предмета, т.е. того материала, который передается учителем и усваивается учащимся, и многое другое (Н.Ф. Добрынин).

Психологический анализ урока формирует у учителя аналитические способности, проективные умения, развивает познавательный интерес, определяет необходимость самостоятельного изучения психологических проблем обучения и воспитания. Умение проводить психологическое наблюдение за сложными педагогическими явлениями, анализировать их, делать правильные, психологически обоснованные выводы служит для учителя надежным средством совершенствования его профессионально-педагогического мастерства.

Форма психологического анализа урока

Характеристика основной формы психологического анализа урока основывается на исходном теоретическом определении анализа как одного из двух основных мыслительных процессов в мышлении человека. Анализ, по С.Л. Рубинштейну, «это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; анализом мы вычленим явление из тех случайных несущественных связей, в которых они часто даны нам в восприятии». Формы анализа многообразны. Наиболее полной его формой является анализ через синтез, где «... синтез восстанавливает расчлененное анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения элементов» .

Учитель на уроке включается в многообразные связи с каждым отдельным учащимся, с классом в целом, с преподаваемым материалом. В силу этого сам учитель, вступая в определенную связь тем учебным предметом, содержание которого осваивается учащимися, выступает для обучающихся во все новых свойствах и качествах: как учитель (когда объясняет новый материал), как интересный собеседник (когда организует коммуникативную ситуацию, ситуацию общения), как исследователь (когда вместе с учащимися решает задачи), как исполнитель (когда декламирует или поет при обучении дошкольников или младших школьников). В силу новых связей, в которые он включается, из него как бы «вычерпывается» все новое содержание: предметное, личностное, интеллектуальное, деятельностное, поведенческое.

В качестве психологических «компонентов» урока, подлежащих психологическому анализу, прежде всего рассматриваются два активных субъекта учебного процесса — учитель и учащиеся, опосредующий их взаимосвязь учебный предмет и объединяющий все стороны процесс взаимодействия (сотрудничество, общение). Поскольку урок представляет собой целостную систему, его компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы. Они могут быть выделены (анализ), показаны через соотнесение (синтез) их друг с другом. Таким образом, психологический анализ урока можно представить в форме анализа через синтез. На это важно обратить внимание, поскольку лишь по мере того как человек раскрывает систему связей и отношений, в которых находится анализируемый объект, он начинает замечать, открывать и анализировать новые, еще неизвестные признаки этого объекта. И, наоборот, пока он не начинает сам раскрывать систему таких связей, он не обратит никакого внимания на новое и нужное для ее решения свойство, даже если ему подсказать его, прямо указать на него (А.В. Брушлинский).

Эта форма анализа урока через синтез, отражающая все многообразие взаимосвязей между компонентами урока, способствует более глубокому познанию учителем самых сложных психологических моментов обучения и научения. В ходе психологического анализа урока проявляется и одновременно формируется аналитическое «умение учителя, столь необходимое для успешного выполнения им гностической (исследовательской) функции педагогической деятельности, важность которой уже отмечалась. Компетентность определяется целым рядом его характеристик среди которых можно назвать такие, например, как наблюдательность, аналитичность, полнезависимость, критичность ума. Анализ урока сам способствует формированию и развитию этих качеств учителя, будучи эффективным средством повышения его профессионально-педагогического мастерства. Он является наиболее эффективным средством осознания учителем собственной педагогической деятельности, осмысления того, что ему удастся и что не получается у него в учебном процессе, т.е. средством «педагогической рефлексии».

Анализ урока чаще всего проводится с общепсихологических позиций основополагающего принципа отечественной психологической школы —

принципа развивающего и воспитывающего обучения. Соответственно и урок трактуется с этих позиций. Приведем в качестве иллюстрации следующее развернутое толкование урока, по Л.Т. Охитиной.

«1. Урок проводится не ради самого урока, а ради того, чтобы, воздействовать на личность ученика; не ради того, чтобы «пройти» какие-то вопросы программы, а ради того, чтобы на материале этих программных вопросов формировать определенные интеллектуальные, моральные, волевые и другие качества личности.

Необходимо сочетать воздействие через интеллект на чувства (убеждение) и воздействие через чувства на интеллект (внушение). Процесс обучения должен вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в психическое развитие его личности в целом. Обучение не будет развивающим, если оно не вносит изменений в структуру личности.

2. Изменения в структуре личности происходят лишь в том случае, если ученик действует по внутреннему побуждению. Действие, усвоенное по принуждению, разрушается сразу же, как только меняются условия. Действие, усвоенное по внутреннему побуждению, остается и при изменившихся условиях, так как вплетается в структуру личности. Отсюда следует: не ругать за лень, а стимулировать познавательную активность и интересы, не наказывать за невыполнение требований, а так организовать деятельность учащихся, чтобы требования учителя стали внутренними побуждениями самих ребят.

3. Воспитывающее обучение нельзя свести к воспитательным моментам урока. Все элементы урока должны быть воспитательного характера.

Задания для самостоятельной работы

Задание к теме «Изучение проблемы инновационных процессов в образовании».

- Приведите примеры случайного и систематического обучения. Проанализируйте их отличия с дидактической точки зрения.

- Сторонники обучения как передачи знаний иногда называют свой подход личностно-ориентированным, поскольку адаптируют предназначенный для усвоения материал в соответствии с особенностями различных групп учеников, например, разделяют материал на три группы сложности. Соответствует ли данный подход гуманистической системе личностного обучения?

- Сопоставьте особенности стратегии традиционного и инновационного образования по основным параметрам обучающей системы (таблица).

Задание к теме «Дидактические и методические вопросы построения курса психологии.»

- Какова, на Ваш взгляд, основная функция государственных образовательных стандартов: задавать достаточно высокий уровень (ориентир) или устанавливать общий для всех минимум образования?

- На каких принципах должен конструироваться учебник, если содержание образования считать средой обучения?

- Сравнить характеристики различных типов учебника и предложите свой вариант их типологии.

Задания к теме «Использование активных методов в преподавании психологии»

- Конкретизируйте цели обучения психологии и представьте их через систему познавательных деятельностей, которые должны быть освоены учащимися.

- Сформулируйте основные положения, принципы применения дистанционного обучения. Все ли учебные курсы можно изучать с помощью Интернета? Обозначьте границы применимости дистанционного обучения.

- Обозначьте отличия дистанционного и самостоятельного обучения

- Разработайте фрагмент образовательной программы по выбранной Вами теме с использованием ресурсов и технологий сети Интернет. В данном фрагменте программы отразите: смысл, цели, задачи, развиваемые личностные качества учеников, основные виды их деятельности, педагогические и телекоммуникационные технологии, формы и методы обучения, фундаментальные образовательные объекты и проблемы, образовательную продукцию учеников, формы контроля, рефлексии и оценки результатов обучения.

Задания к теме «Учет многообразия видов познавательной деятельности в методике обучения психологии»

Учет многообразия видов познавательной деятельности и активные методы преподавания психологии.

- Сформулируйте проблемный вопрос для организации дискуссии студентов по заданной теме.

- Сформулируйте задания, которые способствуют развитию креативных, когнитивных, коммуникативных качеств учащегося.

- Составьте короткий эвристический диалог учителя с учеником на заданную тему.

- Приведите три примера, которые могут помочь в осмыслении какого-нибудь психологического понятия.

- Подберите три занимательных примера для иллюстрации какой-либо психологической закономерности.

Задание к теме «Особенности методического аппарата преподавателя»

- Проанализируйте психологические особенности изменений в способах взаимодействий с учениками и в характере заданий, описанных в отрывке.

- Используя стратегии проективного и рефлексивного опережающего управления, определите систему задач для усвоения определенного раздела учебного курса психологии.

- Предложите дискуссионные вопросы по интересующей Вас проблеме или учебному курсу.

- Проанализируйте особенности организации учебной дискуссии проблемного обучения, круглого стола и мозгового штурма.

- Опишите и проанализируйте собственный опыт участия в обучающих ситуациях.

Задания к теме «Психологический аспект учебно-воспитательных ситуаций»

Структура учебно-воспитательной ситуации.

- На материале работ студентов рассмотрите различия во всех компонентах структуры учебных ситуаций в соответствии с двумя стратегиями организации обучения.

- Какие взаимосвязи вы установите между репродуктивными и продуктивными заданиями на своих первых занятиях в курсе психологии.

- Сопоставьте различные подходы к определению стиля педагогического общения и деятельности.

Задание к теме «Учебное сотрудничество как приоритетное направление развития взаимодействия в диаде педагог-учащийся»

Понятие совместной продуктивной деятельности.

- Определите критерии успешности совместного решения студентами продуктивных учебных задач.

- Опишите формы учебных взаимодействий преподавателя и студентов, оптимальные для начального этапа решения продуктивных и творческих психологических заданий.

Перечень вопросов, выносимых на дифференцированный зачёт.

1. Структура педагогической психологии
2. педагогическая психология как отрасль научного знания
3. Прикладные задачи педагогической психологии
4. методологические основы педагогической психологии,
5. Использование тестов в педагогической психологии
6. процесс обучения, его сущность, функции, виды,
7. задачи и методы обучения,
8. формы организации обучения,
9. психологические факторы эффективности учения и обучения,
10. мотивационный аспект проблемы обучения,
11. развитие познавательной деятельности в процессе обучения,
12. соотношение развития и обучения,
13. Соотношение уровня умственного развития и методов организации обучения
14. учение как деятельность,
15. Отличие «учения» и «учебной деятельности»
16. Состав учебной задачи

17. теории учения,
18. Отличие программного обучения от программированного
19. Отличительная особенность проблемного обучения
20. Потребности, связанные с успешностью учебной деятельности
21. психология воспитания,
22. Группы методов воспитания
23. субъекты педагогического процесса,
24. психологические аспекты педагогической деятельности,
25. составляющие эффективности деятельности педагога,
26. задачи преподавания и принципы построения курса психологии, проектирование дидактических стратегий управления процессом формирования познавательной деятельности в курсе психологии,
27. методика проведения практических, семинарских и лабораторных занятий
28. , принципы и методы организации продуктивных взаимодействий и целостных учебно-воспитательных ситуаций в средней школе.
29. Педагогические способности
30. Составляющие педагогического профессионального мастерства

ЛИТЕРАТУРА:

Основная литература

1. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология : учебник для вузов / Б. Б. Айсмонтас. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 483 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14692-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/487099> (дата обращения: 15.01.2023).
2. Бадмаев, Б. Ц. Методика преподавания психологии : учебное пособие для вузов / Б. Ц. Бадмаев. — М. : Гуманит.изд.центр Владос, 2001. — 304с.
3. Симановский, А. Э. Педагогическая психология : учебное пособие для вузов / А. Э. Симановский. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 203 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06004-1. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/493578> (дата обращения: 15.01.2023).
4. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология : учеб. пособие для вузов / Л.Д.Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2000. — 544с.
5. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учебное пособие для вузов / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 190 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06245-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/492604> (дата обращения: 15.01.2023).
6. Ткачева, М.С. Педагогическая психология : конспект лекций / М.С.Ткачева. — М. : Высш.образование, 2006. — 192с.

Дополнительная литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
2. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии // Советская педагогика. 1954. № 8.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982. Кн.1, 2.
4. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
5. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. СПб., 2000.
6. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. М., 1998.
7. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 2000.
8. Блонский П.П. Педология: Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1999.
9. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1981.
10. Возрастная и педагогическая психология: Тексты / Сост. и коммент. О. Шуаре Марта. М., 1992.
11. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М., 1999.
12. Волович М.Б. Не мучить, а учить: О пользе педагогической психологии. М., 1992.
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
14. Габай, Т.В. Педагогическая психология : учебное пособие для вузов / Т.В.Габай .— 2-е изд.,испр. — М. : Академия, 2005 .— 240с.
15. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб., 1997.
16. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : Учебник для вузов / И.А.Зимняя .— 2-е изд.,доп.,испр.и перераб. — М. : Логос, 2004 .— 384с.
17. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
18. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. М.; Воронеж, 1999.
19. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: теория и методы. М., 2002.
20. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для вузов / В.В.Краевский, А.В.Хуторской .— М. : Академия, 2007 .— 352с.
21. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., 1972.
22. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. М., 1982. Вып. 3.
23. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. М., 1997.
24. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999.
25. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
26. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.

27. Немов Р.С. Психология: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 2-е изд. М., 1995.
28. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник. М., 1996.
29. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. М., 1986.
30. Практикум по возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.И. Щербакова. М., 1987.
31. Психология и учитель / Пер. с англ. Гуго Мюнстерберг. 3-е изд., испр. М., 1997.
32. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1995.
33. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993-1999.
34. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.
35. Сластенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для вузов / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Сластенина; Междунар. акад. наук пед. образования .— 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2004 .— 576с.
36. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов. М., 1995.
37. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. М., 1998.
38. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.3. 1948.
39. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избр. психол. тр. М., 1995.
40. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.
41. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учеб. пособие / А.В.Хуторской .— 2-е изд., перераб. — М. : Высш.шк., 2007 .— 639с.
42. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М., 1998.
43. Якунин В.Я. Педагогическая психология: Учеб. пособие. М., 1998.
44. Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1985.