**ДОКЛАД**

на тему: «Движущие силы психического развития»

Выполнила: Быкова Елена Владиславовна

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ВВЕДЕНИЕ**

**ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

* 1. Теоретический анализ проблемы психического развития в зарубежной научной психологической литературы
	2. Теоретический анализ проблемы движущих сил психического развития в отечественной психологии

**ГЛАВА 2 ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДВИЖУЩИХ СИЛ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

2.1 Обучение и воспитание как движущая сила психического развития

2.2 Совместная деятельность как движущая сила развития

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

**ВВЕДЕНИЕ**

Современный человек, развивающийся в культурном обществе через общение с другими людьми посредством многообразных социальных институтов с использованием множественных средств общения с необходимостью становится субъектом познания и интенсивного переустройства действительности, личностью. Формирование и развитие личности человека представляет собой сложный и противоречивый процесс, заданный определёнными условиями, в рамках которых этот процесс происходит.

**Актуальность исследования** продиктована необходимостью рассмотрения движущих сил развития личности современного человека, который выражает себя и свою культуру посредством творчества через идею личности. Проблема личностного выбора актуальна для каждого человека в связи с определением своей позиции, целеполаганием и возможностью действовать оптимально в ситуациях, благополучное разрешение которых во многом определяет будущее личностное развитие.

**Проблема данного исследования** состоит в том, что различные психологические теории**,** рассматривающие движущие силы психического развития, указывают на существование противоречий между актуальной ситуацией развития и возможностями развития согласно направленности личности с одной стороны, при этом возникает необходимость выявления мотивации личности и возможности развития с другой стороны.

**Степень научной разработанности темы исследования.** Проблематика, связанная с исследованием движущих сил и условий формирования личности освещена в зарубежной психологической литературе: в биогенетических теориях Ч. Дарвина, К. Лоренса, К. Бюлера и др., в социогенетических теориях Дж. Б. Уотсон, Э.Л. Торндайк, Э.К. Толмен, К.Л. Халл, Скиннер и др., в концепциях двойной детерминации З. Фрейда, В. Штерна, когнитивной генетической теории Ж. Пиаже.

Среди отечественных психологов движущие силы психического развития освещали в своих трудах Л.С. Выготский в рамках культурно-исторической концепции, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин, А.Г. Асмолов в деятельностном подходе.

**Цель исследования** рассмотретьтеоретические концепции проблемы движущих сил психического развития и выявить основные источники психического развития.

Задачи исследования:

1. проанализировать проблему движущих сил психического развития личности;
2. раскрыть специфику взглядов отечественных психологов на проблему движущих сил психического развития;
3. рассмотреть практические пути реализации движущих сил развития через обучение и воспитание;
4. разработать практические рекомендации для осуществления воспитательной работы с учётом теоретических оснований.

**Объект исследования** личность и её движущие силы.

**Предмет исследования** совместная деятельность.

**Методы исследования** Теоретические (анализ научной литературы, сравнение исследовательских данных, систематизация психологических сведений по теме исследования).

**Практическая значимость** состоит в том, что полученные в ходе исследования данные позволят разработать рекомендации для психолого-педагогической сопровождения старшеклассников с целью их самореализации.

**Структура работы состоит** из введения, двух глав, каждая из которых включает в себя по два параграфа, заключения, списка использованной литературы, приложения.

* 1. **Теоретический анализ проблемы психического развития в зарубежной научной психологической литературе**

Вопрос о движущих силах и условиях психического развития в течение многих лет привлекает внимание зарубежных и отечественных исследователей. В рамках зарубежной психологии онтогенетические теории развития личности принято разделять условно на две группы в соответствии с их позицией в решении центральной проблемы онтогенеза: что определяет развитие человека – воспитание или природа. В связи с этим рассматривают детерминирующие факторы, связанные с наследственностью или обусловленные внешней средой. В рамках биогенетического подхода к оценке движущих сил и источника развития психики в онтогенезе отдаётся приоритет природе и наследственности как основной детерминанте развития. Социогенетические концепции развития признают в качестве главной идею роли воспитания и внешних факторов среды (условий жизни, поведения матери, культурных традиций).

Впервые эволюционные идеи высказывал Аристотель, который ввёл термин Scala Natura и предложил метафору развития живой природы в виде восходящей лестницы. В последствии Ламетри (1745) в работе «Естественная история души» высказывается следующим образом, что «растения, животные и человек образуют лестницу с незаметными ступенями, которые природа проходит постепенно одну за другой». Французский натуралист Жан Батист Ламарк (1809) сформулировал теорию о развитии живой природы через изменение внешних признаков и передачу адаптивных по наследству. Поворотным моментом данного направления мысли можно считать эволюционную теорию Ч. Дарвина, который впервые высказался о том, что развитие, генезис, подчиняется определённому закону, он также внёс вклад в изучение детского развития, опубликовав дневниковые записи своих наблюдений за развитием сына. В этой работе (1877) под названием «Биографический очерк о развитии ребёнка», Дарвин описал особенности сенсорного, двигательного, эмоционального, социального (коммуникативного), интеллектуального, нравственного развития с позиции объективного наблюдателя и констатировал факты поведения младенца и ребёнка от 7 дней до 2-х лет 7 месяцев. В очерке подробно описан процесс эмоционального развития – начало проявления и социализации эмоций гнева, страха, а также нравственных эмоций – вины и стыда, процесс становления интонационного компонента речи, осознания себя через узнавание в зеркале, узнавание своего имени и называние себя в третьем лице, отношение привязанности к ухаживающему взрослому, что согласуется с последующими психологическими изысканиями других учёных.

Наиболее важным следствием трудов Ч. Дарвина и его эволюционной теории стало появление ключевого понятия «развитие», содержание которого послужило методологическим принципом объяснения фактов. Появляется новый «генетический» исследовательский метод, позволяющий описывать этапы и фазы развития явления в их последовательности, преемственности, с включением анализа новообразований, появляющихся на каждом этапе.

Биогенетический закон был сформулирован двумя независимыми учёными Э. Геккелем (1874) и Ф. Мюллером, впоследствии он дал название группе концепций. Суть его состояла в том, что в процессе онтогенеза особь повторяет формы своих предков и от зачатия до становления проходит стадии филогенеза. Под влиянием теории рекапитуляции американский психолог С. Холл создал первую цельную концепцию психического развития в детстве, в которой предположил, что ребёнок в своём развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. Основаниями этой теории стали наблюдения за играми детей, проводилась аналогия между пещерной стадией жизни детей и игрой в песочнице, любовь и уход за животными соответствовали стадии охоты и т.д.. Были подмечены процессы развития рисунка в истории человечества и в детстве, проведена аналогия в истории развития речи в обществе и её становлении у ребёнка.

К биогенетическим теориям относится теория наследственной предопределённости умственных, волевых и других качеств К. Лоренса, который объяснял особенности поведения человека биологической составляющей организма и полагал, что с помощью борьбы за выживание, индивид добивается своего более высокого положения по отношению к другим членам общества. Агрессия, составляющая движущую силу, позволяет оберегать потомство, гарантируя его выживание, влияет на генетические изменения (выживают только сильнейшие), распределение групп людей по различным отдалённым друг от друга территориям.

Таким образом, сторонники биогенетических теорий, признают врождённость всех психических явлений человека, наследственной предопределённости смены периодов развития, появления качеств личности. Развитие психики они представляют как постепенное количественное развёртывание и созревание наследственных биологических структур. Безусловное принятие этой позиции в ходе обучения и воспитания приводит к тому, что ребёнок рассматривается как пассивный объект, на развитие которого решающее влияние оказывает наследственность.

В теории трёх ступеней детского развития (инстинкт, дрессура, интеллект) К. Бюлера также признаётся ведущая роль наследственности и связывается переход от одной стадии к другой не только с созреванием мозга и отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием. В ходе эволюции поведения отмечается переход с конца на начало действия. На первой стадии удовольствие возникает в результате удовлетворения потребности: на уровне навыка появляется функциональное удовольствие от действия, на этапе решения интеллектуального решения задач имеет место предвосхищающее удовольствие. Таким образом, переход удовольствия «с конца на начало», по К. Бюлеру, основная движущая сила поведения.

Социогенетические теории в качестве основного источника развития рассматривают среду. К данной группе концепций относится теория эмпиризма Дж. Локка, который представил новорожденное сознание ребёнка в виде «чистой доски». В 1699 году была опубликована его работа под названием «Некоторые мысли об обучении», в которой исследователь представил идею об определяющем влиянии воспитания и среды. Локк считал, что все дети рождаются с определёнными особенностями, например, темпераментом, а в последствии слабые стороны можно с помощью научения обратить в достоинства, а некоторые сильные стороны или достоинства могут исчезать под условиями среды. Таким образом, согласно утверждениям Дж. Локка, движущей силой развития является среда.

Идеи Дж. Локка породили две школы в психологии – ассоцианизм и бихевиоризм. Ассоцианизм представляет интерес, в большей степени, для истории психологии, в качестве основного принципа научения в котором рассматривается способ образования ассоциаций и все психические функции рассматриваются сквозь призму образования этих цепочек, определяющих процессы мышления и способы их функционирования.

Существенное влияние на развитие представлений о психическом развитии через научение оказали идеи И.П. Павлова и В.М. Бехтерева, которые разработали экспериментальные методы объективного изучения поведения человека и животных. Все психические процессы в данной теории сводятся к реакциям организма на определённые социальные воздействия (стимулы). Определяющим фактором развития психики признаётся среда, именно она оказывает влияние на закономерности развития ребёнка.

Представителями бихевиорального направления являются Дж. Б. Уотсон, Э.Л. Торндайк, Э.К. Толмен, К.Л. Халл, Скиннер и др. Данный подход отличается особым вниманием к построению экспериментальной процедуры, научной точности и контролируемости результатов. Методическим арсеналом бихевиоральной теории личности являются процедуры формирования связей между воздействием на личность и определённым поведением, таким образом изучаются условия формирования, закрепления, исчезновения привычек, навыков, поведенческих образцов. Личность приравнивается к промежуточным переменным между стимулом и реакцией. Формирование личности рассматривается как результат научения: подкрепления одних типов поведения и угасания других. Изучение оснований и движущих сил развития личности выступает как анализ физиологических механизмов влечений. Различают первичные (физиологические) и вторичные (психологические) побуждения. Развитие личности происходит в процессе дифференциации, иерархизации побуждений и формирования новых образцов поведения на основе подкрепления. Вторичные побуждения постепенно становятся ведущими. Система подкреплений также усложняется: первичные подкрепления постепенно утрачивают свою роль, а реакции дифференцируются и обобщаются на основе речи, приобретают внутреннюю организацию.

В русле бихевиорального подхода сформировалось одноимённое терапевтическое направление, которое развили Айзенк, Бандура, Лазарус и др. Эмоциональные проблемы в нём рассматриваются как результат формирования связи эмоции с определённым стимулом. Например, учитель вызывает у ребёнка тревогу. Признавая, что прошлые события повлияли на возникновение проблем клиента, представители данного направления психотерапии не исследуют корни нарушений. Невротическое поведение, так же, как и нормальное, рассматривается как результат подкрепления. В качестве причин поведенческих проблем называют отсутствие адекватной родительской модели, подавление основных потребностей, травмы, не поддерживающее окружение, отсутствие возможности апробировать и закреплять определённые поведенческие образцы.

Таким образом, социогенетические теории также как и биогенетические, в качестве движущих сил психического развития рассматривают только один основной фактор – либо наследственность, либо среду, при этом ребёнок выступает пассивным объектом, на которого воздействует данный фактор.

В решении проблемы движущих сил развития психики, были предложены двухфакторные модели детерминации развития личности. Одной из таких попыток является теория конвергенции двух факторов В. Штерна. Исследователь, предложивший данную концепцию, что его концепция представляет компромиссный вариант между теориями среды и теориями наследственности: «Если из двух противоположных точек зрения каждая может опереться на серьёзные основания, то истина должна заключаться в соединении их обеих: душевное развитие не есть простое выступление прирождённых свойств, но и не простое восприятие внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития». Штерн предложил рассмотреть личность как продукт социальной среды при наличии наследственных преддиспозиций, что приводит к возникновению нового состояния личности. Г. Олпорт впоследствии отметил, что предложенная Штерном схема не является собственно психологическим принципом, а скорее иллюстрирует диалектическое взаимоотношение организма и среды.

Теорией конфронтации двух факторов, их противоборства считается психоанализ З. Фрейда, идеи которого впоследствии отразились в индивидуальной психологии А. Адлера, аналитической психологии К.Г. Юнга, социокультурной теории К. Хортни, неофрейдизме Э. Фромма. З. Фрейд считал, что любая динамика и развитие жизни могут быть поняты, исходя из изучения двух принципов душевной деятельности – принципа стремления к удовольствию (избегания неудовольствия) и принципа реальности. В соответствии с принципом реальности «душевный аппарат» человека вынужден считаться с реальными отношениями мира, а также стремится преобразовать их. Благодаря воспитанию удаётся временно примирить те силы, которые сталкиваются из-за противоборства принципа реальности с принципом удовольствия. Если человек, побуждаемый либидозной энергией, стремится получить удовольствие, то реальная социальная среда накладывает свои нормы, запреты, препятствующие достижению той или иной потребности. С позиции внешнего наблюдателя конфронтация двух факторов предстаёт как конфликт между культурой, обществом и влечениями личности. Во внутреннем плане конфронтация биологического и социального обозначается З. Фрейдом через изначальный конфликт между различными инстанциями личности – «Сверх-Я» (представляет в организации личности социальные нормы, усвоенные в ходе развития субъекта под давлением принципа реальности) и «Оно» (отражает спрятанное в глубинах организма природное начало). Концепция развития З. Фрейда включает в себя понятие нелинейного развития (регресса), Эдипова кризиса и является революционной теорией, которая впервые осветила внутренний конфликт или кризис как движущую силу психического развития. Таким образом, в теории психоанализа движущей силой психического развития выступает конфликт или противоречие.

Механизмами развития в теории когнитивного развития Ж. Пиаже являются биологическое созревание, физический и социальный, а затем и логический опыт, приобретаемый ребёнком. Третьим механизмом становится собственная активность ребёнка, однако основной движущей силой в концепции Пиаже является адаптация, реализующая общий закон гомеостаза. Адаптация понимается Пиаже как системное единство процессов ассимиляции и аккомодации (рис. 2).

Закон гомеостаза (принцип равновесия) – стремление к динамическому равновесию биологического организма как к состоянию стабильности открытой системы, приспособление, при котором каждое действие равно противодействию и любые колебания постоянно компенсируются.

Ассимиляция – это приспособление объекта к субъекту, то есть стремление ребёнка познать объект, лишая его специфических свойств и подстраивая под тот опыт познания, который у него уже есть.



Рисунок 1 − Адаптация объекта к среде

Аккомодация – это приспособление субъекта к объекту, то есть изменение познавательных схем ребёнка при встрече с новым объектом, который познать старыми схемами не удаётся. Ассимиляция и аккомодация являются не только взаимодополняющими механизмами познания, но и двумя противоборствующими тенденциями осуществления психической жизни ребёнка, в противоречии которых развивается мысль.

Первоначально противоречия адаптации носят «деформирующий» характер, искажают истинную сущность окружающего мира. Мышление ребёнка несовершенно и своеобразно, но, преодолевая порождаемые противоречия, он постепенно и последовательно познаёт мир. Противоречие между ассимиляцией и аккомодацией, согласно Пиаже, - генетический конфликт. Биологическая неизбежность ставит механизм противоречия между ассимиляцией и аккомодацией в основу развития.

Вопрос о гомеостазе как базовом механизме развития поднимался З. Фрейдом, сформулировавшим принцип константности – закон сохранения общей величины психического возбуждения, которая, снижаясь по отношению к одной идее, тут же увеличивается применительно к другой. Любой импульс, согласно принципу константности, требует разрядки. Возвращаясь к механизмам развития в теории Пиаже, мы находим базовое противоречие в приобретении ребёнком опыта взаимодействия с миром. Отношения между организмом и средой всегда противоречивы. Субъект стремится познать мир, однако познание возможно только во взаимодействии с объектом, в его трансформации, при этом первоначально субъект (ребёнок) не отделяет себя от объектов, которые познаёт. Кроме того, даже совершенствуя познавательные схемы, он не способен к чистому познанию, так как объект всегда оказывает влияние, но эти конфликты мотивируют направление и развитие.

В приложении 1 представлен сравнительный анализ движущих сил и базовых противоречий в основных теориях психического развития ребёнка. Для сопоставления мною были взяты теории психосексуального развития З. Фрейда, психосоциального развития Э.Эриксона, когнитивного развития Ж. Пиаже и культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, которая подробнее представлена в параграфах 1.2 и 2.1.

Таким образом, на основе изученной зарубежной теоретической литературы, мы можем сделать вывод о том, что разные психологические школы рассматривали движущие силы психического развития по-разному.

Сторонники биогенетической теории признают врождённость всех психических явлений человека, наследственной предопределённости смены периодов развития, появления качеств личности, при безусловном принятии данной позиции в ходе обучения и воспитания ребёнок рассматривается как пассивный объект, на развитие которого решающее влияние оказывает наследственность.

Социогенетические теории в качестве движущих сил психического развития рассматривают также только один основной фактор, чаще всего ориентируясь на среду, при этом ребёнок выступает пассивным объектом, на которого воздействует данный фактор.

 Концепции двойной детерминации развития предпринимают попытку поиска диалектического взаимоотношения организма и среды:

- теория В. Штерна предлагает рассматривать движущие силы психического развития как результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития;

- психоаналитическая теория З. Фрейда предлагает рассматривать источник развития как конфронтацию двух факторов, а формирование и развитие личности как следствие возникновения и последующего разрешения конфликта.

 Движущей силой психического развития в генетической теории Ж. Пиаже является адаптация, реализующая общий закон гомеостаза, при этом адаптация понимается как единство процессов ассимиляции и аккомодации.

* 1. **Теоретический анализ проблемы движущих сил психического развития в отечественной психологии**

Учёные эволюционисты, чьё мышление опиралось на законы диалектики, не удовлетворялись лишь поиском последовательности или этапов развития. Для психологов отечественной школы было важным найти кризисный драматический механизм, благодаря которому происходит переход на новую стадию. К данным научным разработкам можно отнести концепцию возрастных кризисов Л.С. Выготского, теорию личности С.Л. Рубинштейна, теорию психического развития Д.Б. Эльконина и других современных авторов.

Подход отечественных психологов к проблеме развития личности базируется на признании того, что движущие силы её развития проявляются в противоречиях между потребностями, которые постепенно усложняются и изменяются в деятельности человека, и реальными возможностями их удовлетворения, которые не отвечают новым требованиям. Таким образом, движущие силы психического развития можно определить как противоречие между потребностями личности и внешними обстоятельствами, между её возросшими физическими способностями, духовными запросами и старыми формами деятельности, между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями и навыками.

Преодоление противоречий в деятельности через овладение соответствующими способами её выполнения (знаниями, умениями, навыками, приёмами) ведёт к развитию и представляет собой его суть. Ведущая роль в овладении эффективными способами удовлетворения потребностей принадлежит обучению и воспитанию. Отбор, развитие и культивирование потребностей, имеющих общественную и личностную ценность, является одним из центральных заданий в формировании личности. Этот процесс длительный и происходит в течение всей сознательной жизни и характеризуется рядом особенностей.

Предпосылки психического развития личности – это то, что оказывает определённое влияние на индивида, то есть внешние и внутренние обстоятельства, от которых зависят особенности, уровень её психического развития.

Родоначальником отечественной возрастной психологии по праву считается Л.С. Выготский, труды которого интенсивно используются учёными в современной зарубежной психологии. Источник психического развития ребёнка представляется им в идеальных формах бытия взрослого. Согласно теории Выготского, человеческое развитие происходит через взаимодействие реальных и идеальных форм в виде усвоенных последних.

Наряду с детерминированностью сверху, от общества, психическое развитие имеет две черты, определяющие его своеобразие:

* преформированность процесса. К преформированому типу развития относится естественное природное развитие, например, растения из зерна. В данном случае в зародыше уже содержатся все основные свойства будущего растения и заранее заданы все стадии и метаморфозы, которые ему необходимо пройти;
* непреформированное развитие, к которому относят развитие Галактики, Земли, общества и ребёнка. Оно протекает за счёт нарастания и разрешения внутренних противоречий, определяется самим ходом развития, а не заложенной генетической программой.

Соглашаясь с Л.С. Выготским в том, что психическое развитие ребёнка есть освоение идеальных форм бытия взрослого, существующих в социальной среде, Д.Б. Эльконин ввёл понятие ведущей деятельности, специфичной для каждого возрастного периода. Эмпирические наблюдения убедили его в том, что такое освоение (присвоение) происходит лишь в процессе активной деятельности самого ребёнка. Деятельность при этом понимается в соответствии с теорией А.Н. Леонтьева и оказывается способной порождать не только познавательные структуры, как у Ж. Пиаже, но и мотивы, формирующие личность ребёнка. Таким образом, именно деятельность ведёт за собой его психическое развитие.

Каждый возрастной период имеет свою особую ценность, свой потенциал развития, своё значение в обеспечении перехода на следующий возрастной этап. Можно ускорить и интенсифицировать прохождение тех или иных этапов развития, но нельзя миновать ни один из них без ущерба для психического склада и личности в целом. Рассмотрим, что же является движущими силами психического развития, позволяющими ему переходить на следующую ступеньку возрастного развития.

Противоречие между образом жизни ребёнка и его возможностями, уже опередившими актуальный образ жизни, которое приводит к возникновению новых потребностей. Появляется новый мотив деятельности, в соответствии с которым деятельность перестраивается, совершается переход к новой стадии развития психической жизни ребёнка. В раннем детстве малыш знает несколько слов, которые произносит по-своему, называя тот или иной предмет на свой манер, но близкие взрослые понимают его. Однако, когда ребёнок подрастает и у него появляется необходимость общения со сверстниками и другими взрослыми, ему становится нужно, чтобы его понимали другие люди. Возникает противоречие между желанием ребёнка сказать что-то, объяснить и неумением этого сделать. Данное противоречие разрешается через развитие речи ребёнка. Когда у подростка возникает потребность участвовать в жизни взрослых, то под влиянием сильного мотива перестраивается отношение к себе, миру, окружающим людям – взрослым и сверстникам. Противоречие всегда разрешается путём формирования более высокого уровня психического развития. Удовлетворённая потребность рождает новую, неудовлетворённая потребность в возрастном изменении образа жизни и деятельности тормозит развитие, не актуализирует появление новых потребностей, не мотивирует на более сложную деятельность.

Общее движение развития определяет соотношение внешних социальных условий и внутренних условий созревания высших психических функций. На каждом возрастном этапе обнаруживается избирательная чувствительность к внешним воздействиям – сензитивность возраста. Нормальное развитие ребёнка требует от взрослых понимания сензитивности того возрастного периода, в котором сейчас находится ребёнок: преждевременное или запаздывающее по отношению к этому периоду обучение оказывается недостаточно эффективным. В последнее время родители часто стараются создать для ребёнка оптимальные педагогические условия с целью реализации потенциальных возможностей и форсируют некоторые важные этапы в развитии ребёнка. Сверхраннее обучение приводит к сокращению детства и внешний переход от младенца к дошкольнику, а от дошкольника к школьнику не позволяет широко развернуть и максимально обогатить содержание специфических детских форм игровой, практической, изобразительной деятельности, а также общение детей друг с другом и со взрослым. (Запорожец)

Дошкольный возраст сензитивен к тем видам обучения и способам познания, которые воздействуют на развитие восприятия, воображения, образного мышления. Поэтому фундамент развития закладывается в детстве и его основательность зависит от разнообразия, богатства, яркости конкретных впечатлений, которые получает ребёнок от взаимодействия с людьми, культурой, природой сегодня, сейчас. Дошкольник и младший школьник живут напряжённой жизнью в настоящем: каждый день приносит им множество непонятностей, загадок, над которыми надо подумать, обилие впечатлений, некоторые из которых очаровывают, некоторые – возмущают, заставляют переживать, плакать, бороться. Я. Корчак подчёркивал самоценность детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей жизни: «Ради завтра пренебрегают тем, что радует, печалит, удивляет, сердит, занимает ребёнка сегодня…» Таким образом, хочется подчеркнуть важность детских переживаний, которые в настоящий момент формируют личность ребёнка.

Ребёнок с ранних дней нуждается в активном участии, поддержке взрослого. Движущей силой развития является сотрудничество со взрослым, создающим ему зону ближайшего развития. Взрослый является посредником между обществом и ребёнком. Для новорожденного взрослый необходим для удовлетворения базовых физиологических потребностей, затем он выступает образцом эмоциональных отношений, образцом действия с общественными предметами, носителем знаний, культуры, социальных норм, образцом профессионального мастерства и т.д.. Деятельность ребёнка в сотрудничестве со взрослыми постепенно разрастается, что образует появление нового мотива, порождающего новую деятельность.

Суть движущих сил психического развития и становления личности чётко представлена в периодизации Д.Б. Эльконина. В основе периодизации, разработанной этим учёным закономерная смена двух ведущих видов деятельностей: первый тип деятельности внутри которого происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоении задач, мотивов и норм отношений между людьми в системе «ребёнок – общественный взрослый»; второй тип деятельности внутри которого происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные стороны в системе «ребёнок – общественный предмет». Эти типы деятельностей сменяют друг друга.

Таблица 1 − Ведущие типы деятельности в периодизации Д.Б. Эльконина

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Эпоха | Возрастной период | Тип ведущей деятельности |
| Раннее детство | 0-11-3 | Непосредственно-эмоциональное общение со взрослымПредметно-манипулятивная деятельность |
| Детство | 3-77-10 | Общение (ролевая игра)Учебная деятельность |
| Отрочество(подростничество) | 10-1414-17 | Интимно-личностное общениеУчебно-профессиональная деятельность |

В таблице представлены три эпохи: раннее детство, детство, отрочество. Каждая эпоха состоит их двух периодов, в основе которых лежит определённый тип ведущей деятельности. Эти периоды закономерно связаны между собой и взаимно подготавливают друг друга. Каждая эпоха открывается периодом, в котором развивается мотивационно-потребностная сфера, идёт преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности, происходит постепенное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Овладение предметным действием с ложкой и овладение математикой, грамматикой выступают как элементы человеческой культуры. Происходит всё более глубокая ориентировка ребёнка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил.

Переход от одной эпохе к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребёнка, и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались. Это имеет прямое отношение к пониманию вопроса о сензитивности отдельных периодов детского развития. Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребёнка к действительности.

Движущей силой развития и показателем его нормального протекания является психическое и психологическое здоровье ребёнка. В основе психического здоровья – развитие высших психических функций. В каждом возрастном периоде возникают определённые потребности в познании мира, деятельности, общении, а нарушения в развитии психических способностей ребёнка мешают удовлетворению этих потребностей, так как тормозят поступательное взаимодействие ребёнка с окружающим миром людей, культуры, природы и этим провоцируют депривационную ситуацию.

Психологическое здоровье связано с тем, что человек находит достойное, с его точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире. Он определяется в ценностях, смыслах жизни, отношения с миром становятся гармоничными, но не статичными: новые проблемы вызывают интерес, новые переживания, их решение – накопление нового опыта и дальнейшее развитие личности ведёт к более глубокому постижению смысла жизни.

Таким образом, на основании анализа теории, мы выяснили, что, согласно взглядам отечественных психологических исследований, движущими силами психического развития являются противоречия между потребностями личности и внешними обстоятельствами, между возросшими физическими способностями, духовными запросами и старыми формами деятельности, между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями и навыками.

Общее движение развития определяет соотношение внешних социальных условий и внутренних условий созревания высших психических функций. На каждом возрастном этапе обнаруживается избирательная чувствительность к внешним воздействиям – сензитивность возраста.

Сотрудничество ребёнка со взрослым, в котором взрослый выступает посредником между обществом и ребёнком, создаёт зону ближайшего развития и является условием и движущей силой развития. Деятельность ребёнка в сотрудничестве со взрослыми постепенно разрастается, что образует появление нового мотива, порождающего новую деятельность.

Каждому возрастному периоду свойственен определённый тип деятельности, внутри которого происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоении задач, мотивов и норм отношений между людьми в системе «ребёнок – общественный взрослый» и усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные стороны в системе «ребёнок – общественный предмет». Эти типы деятельностей сменяют друг друга.

Движущей силой развития и показателем его нормального протекания является психическое и психологическое здоровье ребёнка. В основе психического здоровья – развитие высших психических функций, психологическое здоровье связано с тем, что человек находит достойное, с его точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире, определяется в ценностях, смыслах жизни, отношения с миром.

**2.1. Обучение и воспитание как движущая сила психического развития**

Попытку проанализировать различные точки зрения ученых на решение проблемы соотношения обучения и развития предпринял Л.С.Выготский. Наиболее распространенной является позиция, когда обучение и развитие рассматриваются как два независимых друг от друга процесса. Этой точки зрения придерживались представители биогенетического направления. Они считали, что развитие подчинено природным законам и протекает по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. Развитие идет своим чередом и достигает оптимального уровня без воздействия обучения. Исходя из этого, интеллектуальные возможности детей, которые не обучались, точно такие же, что и у детей, которые учились в школе. Л.С.Выготский отмечал, что при анализе умственного развития ребенка представители этого направления тщательно разделяют то, что идет от развития, и то, что идет от обучения. Но это сделать им не удается. И эта теория принимает несколько иной вид: она начинает учитывать зависимость, существующую между этими процессами. Развитие создает возможности, а обучение их реализует. Обучение как бы надстраивается над созреванием. Признается односторонняя зависимость между обучением и развитием. Обучение зависит от развития. Развитие же никак не изменяется под влиянием обучения. В основе обучения, исходя из этой теории, лежит следующее рассуждение – всякое обучение требует зрелости психических функций, это является необходимой предпосылкой. Л.С.Выготский замечал, что доля истины в этом рассуждении есть: известные предпосылки в развитии ребенка действительно необходимы для того, чтобы обучение стало возможным. Но эта зависимость не главная, а подчиненная. Исходя из этой позиции, получается, что обучение как бы пожинает плоды детского созревания, но само по себе обучение остается безразличным для развития. К этому направлению можно отнести теорию Ж.Пиаже, который считал, что мышление ребенка проходит через известные стадии и фазы, независимо от того, обучается ребенок или нет. Вопрос о соотношении обучения и развития представители этого направления решают следующим образом: обучение плетется в хвосте развития. Развитие должно проделать известные циклы, чтобы обучение стало возможным. Другой взгляд зрения на проблему соотношения обучения и развития: обучение и развитие отождествляются, они сливаются воедино. Л.С.Выготский рассуждал по этому поводу: если они тождественны то надо провозгласить, что обучение и есть развитие, обучение – синоним развития. К этому направлению относятся бихевиористы, в частности, Э.Торндайк, который считал, что ребенок развивается в меру того, как он обучается. Ребенок развит ровно настолько, насколько он обучен. Развитие и есть обучение, а обучение – это и есть развитие. Большая заслуга в преодолении этих механистических концепций, сводящих развитие к накоплению знаний, умений путем форсирования обучения, принадлежит Ж.Пиаже. Представители следующего подхода занимают промежуточную позицию и как бы объединяют эти две предыдущие точки зрения. К ним относится Курт Коффка, один из лидеров гештальтпсихологии. К.Коффка считал, что развитие имеет двойственный характер: с одной стороны, надо различать развитие как созревание, а с другой стороны, - развитие как обучение. Следовательно, признаются обе теории. По первой теории утверждается, что развитие – это созревание, не зависящее от обучения, а вторая точка зрения повторяется буквально: обучение – это и есть развитие. Сравнивая эти три точки зрения, Л.С.Выготский образно замечал: если в первой теории узел вопроса о соотношении обучения и развития не развязывается, а разрубается, так как между обучением и развитием не признаются никакие отношения, то во второй теории этот узел вовсе устраняется ( его нет), так как не может возникнуть никакого вопроса между соотношением обучения и развития, если то и другое есть одно и то же. Третья теория туго завязывает узел. Но несмотря на недостатки, по мнению Л.С.Выготского, теория К.Коффки продвигает науку вперед. Во-первых, чтобы объединить эти две противоположные точки зрения, надо допустить, что между обоими видами развития - созреванием и обучением должна существовать взаимная зависимость. К.Коффка отмечал, что обучение как-то влияет на созревание, а созревание как-то влияет на обучение. Но это «как-то» он не расшифровывает, Л.С. Выготский пишет: довольствуется постулатом наличия взаимосвязи между обоими процессами, вместо того, чтобы исследовать это «как-то». Во-вторых, он вводит новое понимание процесса обучения: обучение есть возникновение новых структур и усовершенствование старых. Основное свойство всякой структуры – независимость от образующего ее элемента, от конкретного материала, на котором она образована и возможность переноса на любой другой материал. Если ребенок в процессе обучения усваивает какую-нибудь операцию, то он в последствии может не только воспроизводить, но и переносить, то есть ему дали большие возможности в области других структур. Л.С. Выготский отмечает: обучили ребенка на пфеннинг, а он развился на марку. «Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии». В этом и заключается самый положительный момент новой теории. В-третьих, он связан с предыдущим моментом и вытекает из него, касается последовательности обучения и развития. Так, в первой теории – обучение идет в хвосте развития, то есть сначала развитие, а потом обучение. Во второй теории – вопрос о последовательности не возникает, так как оба процесса отождествляются и сливаются друг с другом. Но все же можно предположить, что если они протекают синхронно, как два параллельных процесса, совпадая во времени, то развитие следует шаг за шагом за обучением, как тень за отбрасывающим ее предметом. Третья теория сохраняет эти два представления, но и дополняет их. Это новое вытекает из того, что обучение – это структурный и осмысленный процесс. Обучение может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах. Л.С.Выготский отмечает: приложенное к одной сфере детской мысли, оно видоизменяет и перестраивает другие. Обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования. Л.С. Выготский замечает, что это бесконечно важно и ценно. Л.С. Выготский считал, что обучение и развитие – это не два независимых процесса и не один и тот же процесс. Между развитием и обучением существуют сложные отношения. Обучение он понимал в широком смысле слова, включая в него и воспитание. Обучение начинается с появления ребенка на свет и продолжается на протяжении всей жизни, а школьное обучение – это наиболее систематизированная его форма. При правильно организованном обучении достигаются серьезные изменения в развитии личности, в ходе которого появляются новообразования, знаменующие переход от одной стадии развития к другой. На основе проведенных исследований Л.С. Выготский делает вывод, что обучение должно идти впереди развития, опережать развитие, являться движущей силой развития. Как организовать обучение, чтобы оно способствовало развитию. Л.С.Выготский в связи с этим поставил новый вопрос для психологии, который в настоящее время занимает центральное место в решении проблемы обучения и развития. Он писал, что психологические исследования, связанные с проблемой обучения, ограничивались обычно установлением уровня умственного развития ребенка. Средством для определения уровня умственного развития обычно служат задачи, которые ребенок решает самостоятельно. Значит с их помощью мы узнаем, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день, так как во внимание принимаются только самостоятельно решенные ребенком задачи. Значит, таким образом, мы определяем уровень актуального развития. Но состояние развития никогда не определяется только созревшей частью. Л.С.Выготский проводит аналогию: Садовник, желающий определить состояние своего сада только по созревшим плодам, будет неправ, он должен учитывать и созревающие деревья. Так и психолог при оценке состояния развития должен учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, то есть не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития. Он приводит пример. Допустим, определили умственный возраст двух детей, он равняется 8 годам. А если попытаться выяснить, как решают дети задачи, предназначенные для следующих возрастов, если прийти им на помощь путем показа, наводящего вопроса, начала решения и т.п. И может выясниться, что один из них с помощью взрослого, в сотрудничестве решает задачи, предназначенные для возраста 12 лет, а другой для 9 лет. Это расхождение между умственным возрастом или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач и уровнем, которого достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве, Л.С.Выготский и называет зоной ближайшего развития (рис. 3).



Рисунок 2 − Движущие силы психического развития личности

В приведенном примере для одного ребенка зона ближайшего развития 4, для другого – 1. Следовательно, дети находятся не на одинаковом уровне развития. Это различие, как считает Л.С.Выготский, прежде всего скажется в динамике их умственного развития в ходе обучения. Итак, зона ближайшего развития имеет значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития. Л.С.Выготский пытается выяснить причину того, что с помощью взрослого, в сотрудничестве ребенок может решать более трудные задачи. Причина этому способность ребенка к подражанию. Подражание не может быть механическим. Подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его интеллектуальных возможностей. Л.С.Выготский приводит в подтверждение примеры: если я не умею играть в шахматы, то даже если самый лучший шахматист покажет, как выиграть партию, я не смогу этого сделать, и он делает вывод: чтобы подражать, надо иметь какую-то возможность перехода от того, что я умею, к тому, чего я не умею. Мысль о сотрудничестве и подражании, дополняет он, что в сотрудничестве можно сделать всегда больше, чем самостоятельно, но не бесконечно больше, а только в известных пределах, строго определяемых состоянием развития и его интеллектуальными возможностями. В сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, но всегда существует дистанция, которая определяет расхождение при самостоятельной работе и при работе в сотрудничестве. Исследования, проведенные Л.С.Выготским, показали, что с помощью подражания ребенок решает не все задачи, оставшиеся нерешенными. Он доходит до определенной границы, различной для разных детей. В приведенном примере для одного ребенка эта граница отстояла на 1 год от уровня его развития, у другого – на 4 года. В сотрудничестве ребенок легко решает задачи, ближайшие к уровню его развития, затем трудность решения нарастает и наконец становится непреодолимой, что даже в сотрудничестве их становится невозможно решить. Возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет в сотрудничестве и характеризует динамику развития и успешности умственной деятельности ребенка. Она совпадает с зоной его ближайшего развития. Л.С.Выготский выводит центральный для психологии обучения факт: возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подражания. На этом основано все значение обучения для развития, а это, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития. Подражание, если его понимать в широком смысле, это главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие. Обучение речи, обучение в школе строится на подражании. В школе ребенок обучается не тому, что он умеет делать, а тому, что он не умеет делать, но что для него доступно в сотрудничестве с учителем. Основное в обучении то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым важным моментом в отношении обучения и развития. Исследования, проведенные Л.С.Выготским, показали: то, что лежит в зоне ближайшего развития в одном возрасте переходит на уровень актуального развития на следующем возрастном этапе, т.е., то, что ребенок умеет делать в сотрудничестве сегодня, он сумеет сделать самостоятельно завтра. Л.С.Выготский отмечает: только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучить ребенка можно только тому, чему он уже способен обучаться. Обучение возможно там, где есть возможность подражания. Значит, обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития, то есть оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно начинается всегда с того, что у ребенка еще не созрело. Возможности обучения определяются зоной ближайшего развития. Л.С.Выготский делает педагогические выводы из психологического исследования. Для обучения необходимо определить низший порог, именно вопрос о созревших функциях остается в силе. Но этим дело не исчерпывается: необходимо определить и высший порог обучения. Только в пределах между обоими этими порогами обучение может оказаться плодотворным. Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития.

На основании вышеизложенной теории, можно сделать вывод о том, что совместная деятельность ребёнка со взрослым определяет зону его ближайшего развития, сотрудничество является условием и движущей силой психического развития, образование и появление нового мотива ведёт к усложнению и порождению новых видов деятельности. Обучение и воспитание составляет основу совместной деятельности ребёнка и взрослого и «как бы ведёт за собой развитие».

**2.2. Совместная деятельность как движущая сила развития**

Рассматриваемый выше вопрос о соотношении обучения и воспитания с развитием имеет существенное значение не только для психологической теории, но и для педагогической практики. Согласно взглядам С.Л. Рубинштейна, каждая концепция обучения включает в себя определённую концепцию развития, точно так же каждая концепция психического развития заключает в себе определённую теорию обучения. Таким образом, процесс индивидуального развития определяется как созреванием структур высшей нервной деятельности, так и обучением.

С точки зрения отечественной психологии развития, обучение представляет собой субъективную деятельность, в результате которой общественно значимое содержание знаний, единое для детей определённого возраста, превращается в личное достояние каждого, происходит преломление каждым ребёнком «внешних условий через внутреннее» (С.Л. Рубинштейн), личностное «присвоение знаний и умений» (А.Н. Леонтьев), при котором задаваемое типовыми программами содержание преобразуется в на основе индивидуальных особенностей и индивидуального опыта обучающегося, его отношения к знаниям, учению вообще, умений их освоить. Единство развития и обучения, развития и воспитания означает взаимосвязь и взаимопроникновение этих процессов.

Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребёнок, состоит, с одной стороны из знаний, умений, правил, деятельностей, которые постепенно присваивает ребёнок; с другой стороны, из его отношений к этим знаниям, умениям, правилам, деятельностям; с третьей – из отношений ребёнка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, из понимания им своего места в этой среде, его эмоционального самоощущения в ней.

Эффективность образования и психического развития, в свою очередь, зависят от того, насколько средства, содержание, методы обучения и воспитания разрабатываются с учётом психологических закономерностей возрастного и индивидуального развития и не только опираются на уже имеющиеся возможности, способности, умения детей, но и задают перспективу их дальнейшего развития, насколько взрослые в работе с детьми разного возраста акцентируют внимание на формировании у них интереса к окружающей жизни, интереса и умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к той деятельности, в процесс которой они включаются.

Общение со взрослым выполняет специфические функции в процессе формирования личности на каждом возрастном этапе. На первоначальных стадиях возрастного развития функции, формы и содержание общения со взрослым непосредственно связаны с овладением ребёнком предметным миром. В общении со взрослым формируются потребность общения с другими людьми, эмоциональное отношение к ним и к миру, развиваются психические процессы, предметно-манипулятивная деятельность, и к младшему школьному возрасту у ребёнка выделяется «собственно коммуникативная деятельность» (М.И. Лисина).

На протяжении младшего школьного возраста общение со взрослым остаётся одним из ведущих факторов развития личности ребёнка, хотя к концу этого этапа общение со сверстниками начинает играть всё более значительную роль (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина). В подрастковом возрасте на первый план выступает общение со сверстниками, основная функция которого связана с формированием способности строить отношения с окружающими в зависимости от различных задач и требований, ориентироваться в личных особенностях и качествах людей, сознательно принимать или не принимать нормы, принятые в коллективе (Т.В. Драгунина).

В психолого-педагогической литературе освещается ряд исследований, в которых изучаются возможности взаимодействия ребёнка со взрослым в ходе обучения и отмечаются различные позитивные аспекты этого процесса.

В работах Е.Е. Кравцовой освещаются вопросы специального педагогического руководства, в результате которого возникает кооперативно-соревновательный тип общения между сверстниками, что способствует повышению уровня подготовленности к школьному обучению и позволяет ребёнку адекватно действовать в условиях учебной деятельности.

А.Л. Венгер, изучая влияние разных типов построения обучения на развитие умственных операций и организацию действий, делает вывод о том, что при формировании операционально-технической стороны деятельности, ведущая роль принадлежит отработке собственных предметных действий ребёнка с последующим переводом их ориентировочной основы во внутренний план, в то время как организация действия с последовательным переводом его в индивидуальное. Наиболее эффективным оказывается обучение, способствующее возникновению у ребёнка двойной позиции, позволяющей увидеть ситуацию с двух разных точек зрения.

Ряд учёных отмечает эффективную форму взаимодействия взрослого с ребёнком как сотрудничество, выделяя при этом следующие основные его признаки: 1) равноправное и субъект-субъектное взаимодействие взрослого и ребёнка, равенство в общении и партнёрство в совместной деятельности; 2) взаимное уважение к личности участников взаимодействия; 3) обмен определёнными ценностями в процессе совместной деятельности; 4) нравственная активность ребёнка в достижении целей; 5) самостоятельность его выбора. Позиция взрослого будет оптимальна, если он является соучастником, а не занимает позиции руководителя. Сотрудничество предполагает оказание участникам деятельности взаимного содействия в ходе решения ими какой-то задачи, движение к определённой цели.

Принципиальными характеристиками сотрудничества являются равенство в общении и партнёрство в совместной деятельности. Равенство в общении обеспечивается взаимным уважением личности участников общения и диалектическим принципом самого процесса. Обучая и развивая воспитанников, сам педагог обучается и развивается с помощью своих воспитанников. Партнёрство в совместной деятельности подразумевает наличие неких субъективных интересов у каждой из сторон, в совместной деятельности учитываются интересы всех участников.

В рамках образовательного процесса ребёнок не только приобретает знания, но и образовывается как личность, он активно включается в сотрудничество через совместную деятельность. Среди распространённых и эффективных форм взаимодействия и совместной деятельности педагога с детьми, являются коллективные творческие дела (КТД). Включённые в процесс воспитательной и образовательной работы КТД способствуют установлению деловых отношений.

Коллективно-творческие дела классифицируются по содержанию:

1. общественно-политические, способствующие обогащению опыта, развивающие гражданское отношение ко всем политическим событиям в стране и за рубежом, к прошлому и настоящему, учат ребят высказывать свои мнения и суждения;
2. трудовые, формирующие хозяйственный способности у школьников, предприимчивость, умение преодолевать трудности, содействующие профессиональной ориентации;
3. познавательные, способствующие формированию мировоззрения, обогащению жизненного опыта, расширению кругозора, приобщению к тайнам мира;
4. экологические, позволяющие осознать значимость мира природы, почувствовать красоту родного края, сохранять природные ресурсы;
5. спортивные, способствующие актуализации у воспитанников ценности здорового образа жизни, реализующие двигательную активность, развивающие выносливость;
6. досуговые, особые игры и детские забавы, затеи – действенная сфера самовоспитания, способствующая формированию навыков самоорганизации;
7. художественные, способствующие воспитанию эстетического отношения к жизни, обществу, культуре своего и других народов, развитию творческих способностей ребёнка;
8. нравственно-просветительские, тренинговые формы, способствующие формированию жизненных ценностей;
9. работа с активом, способствующая освоению сферы организаторской работы, развивающая лидерские качества.

Коллективное творческое дело – это уникальное и в то же время очень естественное социальное и педагогическое явление, которое может быть положено в основу всей деятельности коллектива. Организация КТД предусматривает шесть стадий, которые описаны И.П. Ивановым.

На первой стадии ведётся предварительная работа, в которой педагоги, воспитатели устанавливают место предстоящего дела в воспитательной работе, планируемой на новый период с данным коллективом, определяют конкретные воспитательные задачи, выясняют различные варианты, которые могут быть предложены детям, продумывают способы реализации своих замыслов, намечают действия, которые могут настроить воспитанников на работу, увлечь перспективой, определяют возможности активизации деятельности каждого участника.

На второй стадии проводится коллективное планирование, в котором действуют сами обучающиеся. Они ищут ответы на вопросы в микрогруппах: что лучше сделать? для кого? когда? с кем лучше сделать? Воспитатели в диалоге с детьми являются равноправными участниками. Этот организационный момент условно называют сбором – стартом. Успех его во многом определяет активная роль воспитателя. Он обобщает предложенные варианты, задаёт уточняющие вопросы, предлагает обосновать выдвинутые идеи, ставит дополнительные задачи «на размышление». Завершается поиск выбором дела советом.

В третьей стадии происходит коллективная подготовка дела. Руководящий орган, совет дела, уточняет, конкретизирует план подготовки и проведения КТД, затем организует его выполнение, побуждая и поощряя инициативу каждого участника. Подготовка может идти по группам. Возможна ситуация, когда дети слабо включаются или вовсе не включаются в практическую работу. Иногда быстро проходит первый энтузиазм, воспитанники быстро охладевают, поскольку у них ещё не выработано умение преодолевать трудности. На этом этапе важна поддержка воспитателя и умение наладить взаимодействие с детьми, а также умение воздействовать. Не допуская открытого давления, важно побудить и направить к целенаправленному, творческому и самостоятельному участию в осуществлении общего замысла. Может увлечь каким-либо сюрпризом, заинтересовать секретным договором, оказать особое доверие ответственным поручением. В некоторых случаях воспитатель подсказывает варианты выполнения работы, даёт совет по использованию источников для поиска.

На четвёртой стадии проводится КТД, подводятся итоги подготовки, осуществляется конкретный план советом дела, с учётом того, что наработано микрогруппами. Воспитанники в разных формах демонстрируют опыт, накопленный в ходе планирования и подготовки дела. Иногда происходят отклонения от замыслов, возникающих при проведении КТД из-за разных непредвиденных обстоятельств. Ошибки, допущенные участниками, тоже имеют значение для воспитательного процесса, поэтому воспитатель, по возможности, незаметно для всех участников дела направляет детей, регулирует их настроение, помогает сгладить неудачу.

На пятой стадии проводится коллективное подведение итогов КТД. Это может быть общий сбор или по группам, каждый высказывается, обсуждаются положительные и негативные стороны подготовки и проведения КТД, Возможны и другие формы оценки проведения КТД, это можно сделать при помощи других средств – анкеты, опроса, через стенгазету, творческие отчёты. Главное, чтобы каждый участник поразмышлял об опыте, приобретённом в процессе проведения мероприятия, о роли своих товарищей и о своей, научился анализировать, оценивать, извлекать уроки на будущее, выдвигать более сложные задачи. Воспитанники приобщаются к выработке общественного мнения, созданию добрых традиций.

Шестая стадия – ближайшее последствие КТД. На общем сборе в анкете дети и взрослые высказывают предложения, делятся своими впечатлениями, переживаниями, говорят о том, чему научились.

В ходе теоретического исследования, на основании культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, мы установили, что обучение и воспитание ведёт за собой развитие, что имеет важное значение для психолого-педагогической практики. Рассмотрели эффективную форму взаимодействия и совместной деятельности педагога с детьми, классификацию коллективно-творческих дел и стадии их организации.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

1.В ходе теоретического исследования психологической литературы по теме движущих сил психического развития было установлено, что сторонники биогенетической теории признают врождённость всех психических явлений человека, наследственной предопределённости смены периодов развития, появления качеств личности, при безусловном принятии данной позиции в ходе обучения и воспитания ребёнок рассматривается как пассивный объект, на развитие которого решающее влияние оказывает наследственность.

Социогенетические теории в качестве движущих сил психического развития рассматривают также только один основной фактор, чаще всего ориентируясь на среду, при этом ребёнок выступает пассивным объектом, на которого воздействует данный фактор.

 В концепциях двойной детерминации теория В. Штерна предлагает рассматривать движущие силы психического развития как результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития; психоаналитическая теория З. Фрейда предлагает рассматривать источник развития как конфронтацию двух факторов, а формирование и развитие личности как следствие возникновения и последующего разрешения конфликта.

 Движущей силой психического развития в генетической теории Ж. Пиаже является адаптация, реализующая общий закон гомеостаза, при этом адаптация понимается как единство процессов ассимиляции и аккомодации.

2. Согласно взглядам отечественных психологических исследований, движущими силами психического развития являются противоречия между потребностями личности и внешними обстоятельствами, между возросшими физическими способностями, духовными запросами и старыми формами деятельности, между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями и навыками.

3. Основываясь на концепции Л.С. Выготского, можно сделать предположение о том, что совместная деятельность ребёнка со взрослым определяет зону его ближайшего развития, сотрудничество является условием и движущей силой психического развития, образование и появление нового мотива ведёт к усложнению и порождению новых видов деятельности. Обучение и воспитание составляет основу совместной деятельности ребёнка и взрослого и «как бы ведёт за собой развитие».

4.В практической части нашего исследования, согласно взглядам отечественных учёных, был определён эффективный способ взаимодействия в рамках воспитательной работы – сотрудничество. На основании работы И.П. Иванова рассмотрена форма взаимодействия – коллективное творческое дело и предложен план организации КТД, предусматривающий шесть стадий.

 Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001, С. 4.
2. Божович, Л. И. Подростковый возраст / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. - С. 214- 219.
3. Божович, Л. И. Формирование воли в подростковом возрасте / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов186 высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. С. 343-348.
4. Выготский, Л. С. Психологическое значение игры / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. - М., 2008. – С. 107-113.
5. Зайцева Л.А. Понятие выбора в современной психологической науке//Российский психологический журнал. – 2011. – Т. 8. − №1. – С.48-56.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. С.− 287.
7. Кон, И. С. Психическое развитие и формирование личности / И. С. Кон // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. – С. 329-343.
8. Кручинин В.А., Комарова Н.Ф. //Психология развития и возрастная психология/ Министерство образования и науки РФ «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», 2016.
9. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел //Журнал «Управление школой»// №41/1999 г. − С. 89.
10. Ленская, Н.П. Исследование индивидуальности развития личности // Фундаментальные исследования. – 2008. −№1. −С. 12-13
11. Лисина, М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М. И. Лисина // Психология развития : хрестоматия. - СПб, 2001. - С. 158-159.
12. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.
13. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1988.
14. Петимко А.И. Психология личности: Курс лекций / Под ред. В.С. Артамонова. −СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2017. – 158 с.
15. Руководство практического психолога. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте: Метод, пособие для дет. практ. психологов учреждений образования / Под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург, 1998.
16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000
17. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1992.
18. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
19. Эльконин, Д. Б. Взрослость, её содержание и формы проявления у подростков - пятиклассников Д. Б. Эльконин // Возрастная и педагогическая психология // сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. – С. 219-229.
20. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Сравнительный анализ теорий психического развития

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | З. Фрейд теория психосексуального развития | Э. Эриксон теория психосоциального развития | Ж. Пиаже теория когнитивного развития | Л.С. Выготский культурно-историческая концепция |
| Движущие силы психического развития | Либидо, противоречия, порождаемые стремлением к жизни или стремлением к смерти, противоречия между эго, ид, супер-эго. | Конфликт выбора между достижением положительных и отрицательных качеств в каждом периоде. | Адаптация, реализующаяся в противоречии между ассимиляцией и аккомодацией,созревание, опыт | Противоречия, возникающие в собственной активной деятельности индивида, возрастные кризисы развития |
| Соотношение наследственности среды | Источник развития задан биологически, переход от стадии к стадии связан с биологическими изменениями в энергии либидо | Доминирует влияние социума, которое находит отражение в значимом круге общения и ритуализациях | Доминирует биологическая заданность развития | Роль среды предопределяющая. |
| Соотношение обучения и развития | Доминирует развитие, влияние общества чуждо индивиду | Значимы оба фактора, без созревания невозможно обучение, можно достичь изменений за пределами периода созревания | Обучение и развитие не зависят от социализации | Обучение ведёт за собой развитие, понятие зоны ближайшего развития. |
| Индивидуализация и социализация | Индивидуализация первична, а социализация «насильственна» | Взаимодействие процессов социализации и индивидуализации | Индивидуализация предшествует социализации | Социализация определяет индивидуализацию, но переживание среды индивидуально. |
| Достижения теории | Открытие детской сексуальности, значение ранних периодов развития, роль семьи в психическом развитии ребёнка, обоснование структуры личности. | Отражены центральные проблемы развития, позитивная роль социального окружения, исследование кризисов, периодизация всего жизненного пути. | Выделение специфики детского мышления, открытие ряда когнитивных феноменов, выделение стадий когнитивного развития. | Культурно-исторический принцип, учение о возрасте, учение о ВПФ, роль обучения в развитии, понятие социальной ситуации в развитии, учение о кризисах. |
| Ограничения теории | Влияние общества негативное, узость оцениваемого социального круга, узость факторов развития. | Не определённы детерминанты развития и способы разрешения конфликтов, не показано влияние разрешённого конфликта. | Недооценка когнитивных способностей младенцев, заниженная роль обучения, узость социального влияния | Противопоставление натуральных и ВПФ, непроработанность идеи о смысловом и системном строении сознания, незавершённость периодизации. |