

## **Образовательные программы и образовательные стандарты**

### Содержание

1. Требования к условиям реализации ООП. 3
  2. Сочинение. Проблема соотношения обучения и развития. 5
  3. Как вы думаете, какие функции должен выполнять учитель в условиях развивающего обучения? Ответ обоснуйте. 7
- Список использованной литературы 16

Требования к условиям реализации ООП.

Требования к условиям реализации основной образовательной программы:

- кадровые,
- финансовые,
- материально-технические
- иные условия.

Результатом применения указанных условий должно быть безопасное достижение целей основного общего образования, его значительное качество, общедоступность и доступность для обучающихся, их родителей (законных представителей) и в целом общества, духовно-нравственное развитие и развитие обучающихся [8].

Использование учебной программы основного общего образования дает возможность:

- достижения предполагаемых результатов абсолютно всеми обучающимся, в том числе инвалидами;
- развития способностей, индивидуальности, самообучаемости учащихся;
- освоения учащимися основ для обучения в будущем профессии;
- обеспечения результативной независимой работы обучающихся при помощи педагогов и тьюторов;
- роли учащихся, их родителей, учителей и общественности в проектировании и развитии образовательной программы основного общего образования;
- организации взаимодействия общеобразовательных учреждений;
- включения обучающихся в независимую общественную деятельность, развитие у них лидерских качеств;
- развития у учащихся навыков здорового и безопасного образа жизни.

Требования к профессиональным условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования:

- укомплектованность образовательного учреждения квалифицированным персоналом;

- возмещение недостающих кадровых ресурсов;
- предоставление стабильной научно-теоретической, методичной и информативной помощи преподавателей [8].

Финансово-экономические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования должны:

- гарантировать возможность на получение бесплатного образования;
- обеспечить учебному учреждению возможность выполнения условий ФГОС;
- показывать структуру и размер затрат, необходимых для осуществления основной образовательной программы.

Материально-технические условия:

возможность достижения обучающимися данных требований;

выполнение санитарно-эпидемиологических норм, санитарно-бытовых условий, строительных норм и законов; пожарной и электробезопасности; защиты здоровья обучающихся и защиты труда сотрудников; оперативных сроков и требуемых размеров текущего и капитального ремонта.

Психолого-педагогические условия осуществления образовательной программы основного общего образования обязаны гарантировать:

- предоставление содержания и форм учебного процесса из начальной ступени в основную общую ступень образования; в том числе учет психофизических возрастных особенностей формирования учащихся при переходе из младшего в подростковый школьный возраст;
- поддержка и укрепление психологического самочувствия учащихся;
- развитие знаний о состоянии здоровья и защищенности жизнедеятельности;
- формирование экологической культуры у учащихся;
- разделение и индивидуализирование обучения;
- исследование способностей и возможностей учащихся, установление и поддержка ребенка с ограниченными возможностями здоровья, талантливых детей, участников конкурсов и олимпиад для школьников;
- поддержку в профессиональной ориентации учащихся;
- развитие способностей общения обучающихся в разных общностях;
- помощь детских организаций, школьного самоуправления;

- "разнообразие уровней психолого-педагогического сопровождения"; [8]
- профилактика, развивающая работа, просвещение, экспертиза, анализ, консультирование, коррекционная деятельность по отношению к абсолютно всем участникам учебного процесса.

Информационно-методические условия реализации учебной программы общего образования обязаны реализовываться современной информационно-образовательной средой [8].

Сочинение. Проблема соотношения обучения и развития.

Соответствие действий обучения и развития не предполагает трудности для концепции социального научения. Принято рассматривать, что все без исключения психологическое развитие есть не что иное как научение и фиксирование воздействий социальной сферы.

Остается только лишь обнаружить более подходящие этапы для тех или других воздействий среды, так называемые сензитивные периоды.

В других подходах, допускающих спонтанное психологическое развитие за счет внутренних противоречий, значимость обучения уже не представляется такой безграничной.

Ж. Пиаже, к примеру, полагал, что каждое обучение должно брать свое начало только лишь в то время, когда у детей уже готовы подходящие мыслительные структуры. В соответствии с его точкой зрения дошкольник без помощи других в ходе своей деятельности обязан выработать более сложные когнитивные схемы, а потом с поддержкой обучения расширить их на более широкий круг явлений реальности. Таким образом, согласно Пиаже, обучение не может перевести развитие с одного этапа на другой, а может только содействовать распространению достигнутого уровня формирования на различные области.

С такой точкой зрения, что «обучение плетется в хвосте у развития», не мог согласиться Л.С. Выготский. Согласно его суждению, обучение должно вести за собою развитие. В отличие от Пиаже главной двигающей силой психологического развития детей он считал не деятельность детей с предметами, а взаимодействие его с социальным окружением. В общении, во взаимодействии с старшим любой дошкольник способен на большее, чем один на один с тестовыми задачами. Таким образом, степень возможного развития детей (то, на что он способен в совместной работе) постоянно

превосходит степень его действующего развития на определенную характеризуемую индивидуально величину. Данное опережение Выготский и назвал зоной ближайшего развития, на которую должно ориентироваться обучение. Выходит, что обучение должно превосходить значительный уровень формирования детей и благодаря совместной работе с более осведомленным взрослым поднимать данный уровень до потенциального, т.е. вести развитие за собой.

Позиция обучения и развития предполагает, по словам Л.С. Выготского, "самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут являться никак не только лишь грамотно разрешены, но даже поставлены". Таково было положение дел более 80 лет назад, когда написаны данные слова, - оно сохраняется и по настоящий день. Многочисленные абстрактные и фактические аспекты педагогической психологии и психологической педагогики могут быть осмыслены только в зависимости от того, в какой степени серьезно и основательно будут изучаться проблемы развивающего обучения.

К началу 30-х гг. XX в. более или менее отчетливо обнаружилось 3 основные концепции о соотношении обучения и развития. Они также были описаны Л.С. Выготским. Данные концепции с определенными видоизменениями существуют в современной психологии, имея под собою объяснения экспериментального и практического характера. Любая из них (в особенности 1-ая и 3-я) имеет собственных приверженцев, но, согласно внутреннему смыслу, они разделяют своих приверженцев на 2 лагеря. К основному принадлежат те, кто не допускает воздействия обучения на формирование, отвергает саму возможность развивающего обучения (это приверженцы 1 концепции). Второй лагерь составляют те, кто допускает присутствие развивающего обучения вне зависимости от того, как оно может быть истолковано (это приверженцы 2-ой и главным образом третьей концепции). Л.С. Выготский вопрос о балансе обучения и развития решал, основываясь на общий закон генезиса психических функций детей, обнаруживающегося в зонах ближайшего развития, которые формируются в ходе его обучения, в общении со старшими и друзьями. Нечто новое он сможет без помощи других сделать после того, как реализует это в совместной работе с другими. Новая психологическая функция возникает в качестве особого "индивидуального продолжения" ее исполнения в общественной деятельности, организация которой и есть подготовка. "...Только то обучение считается хорошим, которое забегает вперед развития". За пределами такого обучения в психической жизни ребенка невозможны такие процессы, которые связаны с его развитием. Обучение -

внутренне необходимый и всеобщий момент развития. В работах Л.С. Выготского мы не находим развернутого описания конкретно-предметных проявлений именно так понимаемого развивающего обучения. Многие годы это оставалось только гипотезой, хотя его ученики стремились ее конкретизировать и обосновать определенным предметным содержанием. Идеи Л.С. Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности/

3. Как вы думаете, какие функции должен выполнять учитель в условиях развивающего обучения? Ответ обоснуйте.

В 30-е годы прошлого столетия Л.С. Выготский сформулировал один из концептуальных принципов современного обучения: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой». Если первая часть этого положения фиксирует связь психического развития и обучения, то вторая — предполагает и ответ на вопрос, как ведет, каковы психологические механизмы, обеспечивающие такую роль обучения. При этом Л. С. Выготский отметил, что развитие ребенка «...имеет внутренний характер, что это есть единый процесс, в котором влияния созревания и обучения сливаются воедино [1]. Исследования самого Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова заложили психологические основные принципы исследования целостной отечественной концепции развивающего обучения, отображающей все 4 ипостаси интенсивного приобщения детей к обществу: вступление во мир природы, мир общечеловеческой культуры, мир значимых других, а кроме того развитие самосознания детей [4].

В наше время период системно разработаны 2 ключевых направления развивающего обучения: В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. Если 1-ое базируется на утверждениях Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, то 2-ое предполагает собой скептически осознанный и по-новому переработанный опыт абсолютно всех современных Л.В. Занкову психологических и педагогических достижений. При этом непосредственно Л.В. Занков довольно скептически оценивал данный опыт как в начале исследования своей экспериментальной концепции, так и по ее окончании. Он полагал, что способности опереться на достижения педагогики и психологии не расширились сколько-нибудь заметно по сопоставлению с предшествующим этапом [3].

Развивающее обучение — это направленность учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию. Обучение — основная движущая сила психологического развития ребенка, развития у него новейших качеств мышления, внимания, памяти и иных возможностей. Прогресс в развитии становится обстоятельством углубленного и крепкого освоения познаний. Работа с опорой на зону ближайшего развития детей помогает глубже и красочнее открыться его потенциальным возможностям. Зона ближайшего развития детей определяет ту область операций и вопросов, которые дошкольник еще не способен выполнить без помощи других, но способен с ними преодолеть при помощи, поддержке и разъяснении старшего. Но в таком случае, что ребенок выполняет на сегодняшний день с поддержкой старшего, на следующий день становится уже внутренним достоянием детей, его новейшей способностью, умением, познанием. Таким образом, обучение активизирует развитие детей. Регулирующую значимость в концепции развивающего обучения осуществляют такие дидактические основы, как подготовка на высоком уровне трудности, принцип ведущей роли теоретических знаний, подготовка быстрыми темпами, понимание ребятами процесса учения и др. [6]

Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения обучающегося в разнообразные варианты работы, применение в преподавании дидактических игр, дискуссий, а также способов обучения, нацеленных на взаимообогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи. Привлекая учащегося в учебную работу, направленную на его возможные способности, педагог должен понимать, какими методами работы учащийся овладел в процессе предыдущего обучения, какая психология данного процесса освоения, уровень осмысления обучающимися своей работы. На основе приобретенных сведений педагог проектирует педагогические влияния на обучающихся, располагая их в зоне ближайшего развития детей.

1. Развивающее обучение предусматривает и применяет закономерности формирования, адаптируется к уровню и отличительным чертам индивидуума.
2. Педагогические влияния опережают, активизируют, направляют и стимулируют формирование наследственных данных личности. Состав развивающего обучения представляет собою цепочку усложняющихся предметных вопросов, которые активизируют у ученика необходимость в овладении особыми познаниями и умениями, в создании новейшей, не имеющей аналога в его эксперименте схемы решения, новых способов действия. На первый план выдвигается не только лишь актуализирование прежде освоенных знаний и сложившихся ранее методов воздействия, но и

вынесение гипотезы, развитие принципа (идеи) и создание уникального проекта постановки задачи, поиск метода проверки решения путем применения самостоятельно подмеченных новых связей и зависимостей между сведениями и искомым, известным и неизвестным. В процессе "добывания" создания новых методов выполнения действия учащийся получает определенный итог в варианте новейших фактов. Тем самым уже в самом ходе обучения ученик поднимается на новые ступени умственного и индивидуального развития.

3. Ребенок считается полноценным субъектом учебной работы. Основой учения в структуре развивающего обучения считается взаимосвязь "цель - средство - контроль", а основным научно-техническим звеном - независимая учебно-познавательная работа учащегося, базирующаяся на возможности детей корректировать в процессе обучения собственные воздействия в соответствии с осознаваемой целью. Данные воздействия, нацеленные на изменение объектов и явлений, вызывали в поведении детей конкретный процесс, аргументированный той или другой необходимостью, которая (в поведении учащегося) выступает на время как побуждение и как задача. Мотив учения выражен в либо непосредственно в фактической необходимости, ситуативном внимании, или опосредствованно - индивидуально и скрыт от учащегося. Например, для математика или другого специалиста, владеющего математикой, формулы всегда служат только вспомогательным средством, позволяющим перевести содержательную мыслительную работу в формальную и даже чисто механическую [3].

Чтобы овладеть содержанием деятельности, которая обобщенно выражена в изучаемой формуле, ученик должен увидеть и раскрыть систему содержательных операций, заключенных в ней. Следовательно, усвоение знаний и формирование способов деятельности выступают в структуре развивающего обучения как процесс и результат деятельности ученика.

Развивающее обучение ориентировано на формирование всей целостной совокупности свойств личности.

Развивающее обучение совершается в зоне ближайшего развития детей. Развивающее обучение — это направленность учебного процесса на потенциальные возможности лица и на их реализацию. Продвижение в развитии становится обстоятельством глубокого и крепкого освоения познаний. Учебная работа школьника протекает в совместной работе со старшими, в коллективном поиске, когда ребенок не приобретает отделанных знаний, а напрягает собственный ум и волю. Даже при наименьшем участии



в такой коллективной работе он ощущает себя соавтором в решении образующихся проблем [2].

Деятельность с опорой на зону ближайшего развития обучающегося может помочь полнее и ярче открыться его возможным способностям. Она развивает у него верование в собственные силы. Перемена характера обучения порождает изменение характера и структуры теории. Сущность развивающего обучения заключается в том, что учащийся не только усваивает определенные знания, мастерства и умения, но овладевает способами действий. В учении отличают: учебную деятельность, в ходе которой совершается овладение, и непосредственно усвоение как главное содержание учебной работы. Характерным для теории считается ее направленность на освоение школьниками способами работы еще в ходе ее конструирования. Содержание деятельности, которое ученик должен усвоить во ходе преподавания, связывается в его сознании с исполнением действия (системы действий). Таким образом, учебные действия являются в процессе освоения основными. Познания носят второстепенный вид и как стимулы теории, определенные цели, орудия и инструменты познания за пределами работы (за пределами концепции действий) утрачивают собственную силу [5].

Состав развивающего обучения представляет собою цепочку усугубляющихся предметных вопросов, которые активизируют у обучающегося необходимость в овладении особыми познаниями и умениями, в формировании новой схемы решения, новейших способов действия. На первый план выдвигается не только лишь актуализирование прежде освоенных познаний и методов воздействия, но также вынесение гипотезы, отбор идей и создание уникального проекта решения проблемы, поиск метода контроля решения путем применения самостоятельно подмеченных новейших связей и зависимостей между знакомым и неизвестным. В ходе "добывания" знаний и создания новейших методов выполнения действия учащийся обретает определенный результат в виде новых фактов. Таким образом, уже в самом процессе преподавания учащийся поднимается на новые ступени умственного и индивидуального развития [1].

Главная цель педагога в ходе развивающего обучения — организация учебной работы, сосредоточенной на развитие познавательной самостоятельности, формирование и развитие способностей, активной жизненной позиции.

Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения обучающегося в разнообразные виды работы, применение в преподавании дидактических игр,

дискуссий, а кроме того, способов преподавания, нацеленных на взаимообогащение креативного воображения, мышления, памяти, речи. Привлекая учащегося в учебную деятельность, преподаватель проектирует педагогические воздействия на основе учета ближайшей области развития детей и существующих у него познаний и способностей.

Основное технологическое звено развивающего обучения — это независимая учебно-познавательная деятельность детей, базирующаяся на возможности детей корректировать в процессе преподавания собственные действия в согласовании с осознаваемой целью.

Сущность развивающего обучения заключается в том, что учащийся не только лишь усваивает определенные знания и умения, но также овладевает методами операций, учится конструировать и управлять собственной учебной деятельностью [7].

Как известно, существующее обучение в большей степени ориентировано от индивидуального, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от происхождения, факта к концепции; от явления к сути.

Развивающееся в процессе такого преподавания понимание ребенка названо В.В. Давыдовым экспериментальным, В совокупном теоретическом контексте трудов Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдов ставил вопрос о способности абстрактной разработки новой концепции обучения с направлением, обратным классическому: от общего к частному, от теоретического к конкретному, от целого к единичному. Развивающееся в ходе подобного обучения понимание ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само такое обучение — развивающим. При этом В.В. Давыдов основывается на начальные утверждения Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина относительно того, что основная важность обучения в интеллектуальном формировании проявляется прежде всего через содержание усваиваемых знаний (Д.Б. Эльконин), производным от которого считаются способы (или методы) организации обучения. В.В. Давыдов приводит 6 ключевых отличий экспериментального и абстрактного познания (где термин «знание» считается единым для «абстракции», «обобщения», «понятия») [6]:

Эмпирическое знание

Знание вырабатывается в сравнении предметов, представлений о них; в результате в них выделяются общие свойства.

При сравнении выделяется некоторая совокупность предметов, относимых к определенному классу (на основе формально общего свойства, без раскрытия внутренней их связи).

Знание, опирающееся на наблюдение, отражает в представлении предмета внешние его свойства.

Формально общее свойство располагается с особенным и единичным

Конкретизация знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в данный класс предметов.

Средством фиксации знаний являются слова-термины.

Теоретическое знание

Знание возникает при анализе роли и функций некоторого особенного отношения внутри целостной системы, отношение является генетически исходной основой всех проявлений системы.

В процессе анализа раскрывается генетически исходное отношение, всеобщее основание, сущность целостной системы.

Знание, возникающее как мысленное преобразование предметов, отражает их внутренние отношения и связи, «выходя» за пределы представления.

Связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы и ее различных проявлений фиксируется как связь всеобщего и единичного.

Конкретизация состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений всеобщего основания целостной системы.

Знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем в символических средствах [2].

В.В. Давыдов приводит характеристику абстрактного познания, получаемого в следствии содержательного абстрагирования и обобщения. Оно составляет основные принципы развивающего обучения. Подчеркивается значимость мыслительного действия анализа (также, в соответствии с этим, синтеза), а не только лишь сопоставления и преобразования для определения генетически исходного основания и взаимосвязи абсолютно всех качеств для раскрытия и обработки общего способа интеллектуальной деятельности. Еще одно не менее существенное различие теоретического познания заключается в том, что при его создании раскрываются, формируются связи общего и индивидуального, связи внутри целой концепции, представление ее сути, что подразумевает интенсивную мыслительную работу (а не только лишь понимание). Также на третьем месте, что следует выделить, — модель

существования теоретического познания. В концепции В.В. Давыдова это в первую очередь методы интеллектуальной работы, общие методы действий [5].

Такое представление теоретического знания и основного направления обучения как восхождения от теоретического к определенному базируется на другой, непосредственно эмоциональной интерпретации имеющихся дидактических основ. Таким образом, В.В. Давыдов, рассмотрев общедидактические основы сознательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утверждает другую, непосредственно психолого-педагогическую их природу [4].

Во-первых, правило преемственности видоизменяется в принцип качественного отличия стадий обучения, каждая из которых соотносится с различными стадиями психологического развития. Во-вторых, правило доступности трансформируется в принцип развивающего обучения, наполняясь новейшим вхождением, «когда можно закономерно регулировать темпами и вхождением развития посредством организации обучающего воздействия». В-3, принцип сознательности имеет новейшее содержание как принцип работы. При данном учащиеся приобретают сведения не в готовом варианте, а только выясняя, определяя условия их возникновения как методов работы. Данный 3-ий принцип стал базой (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов) для развития новейшей модификации обучения как преобразующе-воспроизводящей работы обучающихся. В-четвертых, принцип наглядности закрепляется В.В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя данный принцип, обучающийся обязан обнаружить объект и представить его в варианте модификации. Это значительная оценка преобразующе-воссоздающей работы обучения, когда модельное, знаково-символическое понимание ее процесса и результата занимают существенное место.

Развивающее обучение в учебной деятельности на основе усвоения содержания учебных предметов должно разрабатываться в соответствии с ее структурой и особенностями. В.В. Давыдов формулирует основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности:

Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают в процессе анализа условий, их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде [1].

Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно.

Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно [3].

В нашей действительности, всеобщего обязательного обучения, эта тенденция приобретает другую форму: желания стать учеником, идти в школу, приобщиться к тому, чем занимаются все сверстники и старшие ребята. Такое желание возникает уже в старшем дошкольном возрасте. В частности, оно может выражаться в играх «в школу» и выполнении при этом роли не учителя, а ученика.

Итак, основной характерной чертой школьного обучения является то, что с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять (может быть, впервые в своей жизни) общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность — учебную деятельность, и это ставит его в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим. Через выполнение новой деятельности, через новую позицию определяются все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к себе и самооценка. В этом заключается важнейшая воспитательная функция школьного обучения, функция формирования личности. С сожалением приходится констатировать, что воспитывающее значение обучения, его функция в формировании личности часто недооцениваются, имеющаяся у ребенка к моменту поступления в школу тенденция к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности не поддерживается [4].

Именно потому, что учебная деятельность общественна по содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством), общественна по смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой), общественна по форме осуществления (она реализуется в соответствии с общественно выработанными нормами), она — ведущая в младшем школьном возрасте, то есть в период ее формирования.

Под ведущей в современной детской психологии понимается такая деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, характеризующих главные приобретения данного периода развития. Конечно, учебная деятельность осуществляется на протяжении всего школьного детства, всего пребывания ребенка, подростка и юноши в школе, однако ее функции на каждом этапе различны. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что свою ведущую функцию та или иная деятельность осуществляет наиболее полно в период, когда она складывается, формируется. Младший школьный возраст и есть период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности.

Одно из свойственных учебной деятельности противоречий заключается в том, что, будучи общественной по смыслу, по содержанию, по форме осуществления, она вместе с тем индивидуальна по результату, то есть усвоенные в процессе учебной деятельности знания, умения, навыки, способы действий — приобретения отдельного ученика. Поэтому всегда есть опасность превращения учебной деятельности в деятельность, индивидуалистически направленную. При индивидуалистической направленности теряется общественный смысл деятельности. Во избежание этого необходимо, чтобы получаемые в процессе учебной работы знания, умения и навыки находили применение в общественно полезном труде, связывались с жизнедеятельностью классного коллектива. Для этого в распоряжении учителя имеются самые разнообразные средства [7].

Все это свидетельствует о том, что развивающее обучение действительно представляет собой управление учителем психическим развитием ученика, обладая потенциальными возможностями и перспективами широкого внедрения в практику обучения.

1. Возрастная и педагогическая психология. 4-е изд. / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 2017.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 2016.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология.- М.: Логос, 2013. – 384 с.
4. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Педагогика: 100 экзаменационных ответов. – М.: МарТ, 2016. – 256 с.
5. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 288 с.
6. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии //Под ред. И.И. Ильсова. - М., 2011.
7. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – м.: Институт практической психологии, 2015. – 416 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт  
основного общего  
образования//<https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>