

№13

КИЇВСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
КУЛЬТУРИ
І МИСТЕЦТВ

2005

Ж
Л
Т
С
В

серія ПЕДАГОГІКА

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

ВІСНИК

ПЕДАГОГІКА

Випуск 13

Засновано 1999 року

Київ
Видавничий центр
«КНУКіМ»
2005

Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. - Вип.13 / Київський національний університет культури і мистецтв. - К., 2005. - 198 с. -Серія «Педагогіка».

У збірнику містяться результати наукових досліджень у галузі педагогіки.
Для наукових працівників, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів.

Редакційна колегія:

Поплавський М.М.,	доктор педагогічних наук, професор голова редакційної колегії;
Безклубенко С.Д.,	доктор філософських наук, професор заступник голови редакційної колегії;
Олексюк О.М.,	доктор педагогічних наук, професор;
Паламар Л.М.,	доктор педагогічних наук, професор;
Плахотнік О.В.,	доктор педагогічних наук, професор;
Чачко А.С.,	доктор педагогічних наук, професор;

Бойко Л.П. – начальник відділу науки та аспірантури, *відповідальний секретар редакційної колегії*

Адреса редакційної колегії: м. Київ-33, вул. Щорса, 36, к. 914-а,
Київський національний університет культури і мистецтв,
науковий відділ, тел.529-97-43

Постановою Президії ВАК України від 11 жовтня 2000 року № 1-03/8 збірник затверджений як наукове фахове видання України, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (перелік № 6).

Державним комітетом телебачення і радіомовлення України видано Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації № 7948 Серія КВ.

ЗМІСТ

Багмут Н.А.	Основні напрями організації діяльності позашкільного навчального закладу як рекреаційного центру.....	4
Бичков О.О.	Вплив комп'ютерного інтерактиву та віртуальної реальності на формування іншомовної лінгво-комунікативної компетенції.....	9
Верещак О.	Музичне мислення як предмет наукового дослідження.....	15
Галактіонова Л.А.	Напрями та шляхи організації дозвілля учнів в умовах школи.....	22
Гарашук О.В.	Інтеграція вищої освіти України в Європейський освітній простір.....	28
Голос А.А.	Інформаційні ресурси у дозвіллевій діяльності сучасного студента (вітчизняний та зарубіжний досвід).....	32
Дмитрук С.В.	Розвиток корпоративної культури засобами туризму.....	39
Долбенко Т.О.	Наукові підходи до з'ясування природи пізнавальної діяльності підлітків.....	45
Зубко Р.А.	Інформаційна культура як предмет педагогічного дослідження.....	55
Ігнатова Л.П.	Актуальні проблеми викладання основ менеджменту музично-концертної діяльності у вищій школі (регіональний досвід).....	59
Калинюк Н.О.	Соціальна політика і соціальна робота з дітьми-інвалідами в Україні.....	63
Кірсанов В.В.	Шляхи громадянського та патріотичного виховання у дітей та молоді в умовах дозвілля.....	68
Колядинська Т.О.	Розвиток комунікативних здібностей як передумова успішної діяльності вдосконалення.....	74
Коренева С.І.	Роль валеологічного виховання у формуванні репродуктивного здоров'я молоді.....	79
Крикуненко Н.Б.	Деякі шляхи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах дозвілля.....	85
Леонтьєва О.І.	Формування здорового способу життя підлітків: основні підходи та напрями досліджень.....	91
Маркович Л.М.	Розгляд екологічних питань при вивченні фізики у 8 класі.....	99
Михальська В.В.	Безперервність бізнес-навчання в Україні: реальності, тенденції та можливості освітнього простору країни.....	104
Онищенко В.І.	Основні напрямки педагогічної організації дозвілля дітей та молоді у м. Бровари.....	112
Петрова І.В.	Особливості функціонування сфери дозвілля у радянській Україні (1917-1939).....	117
Проценко Т.В.	Актуальні проблеми інформаційного забезпечення інноваційних процесів у галузі сімейної медицини.....	124
Світайло С.В.	Світогляд, світоглядна культура і становлення особистості.....	130
Сіненко О.О.	Дидактичні основи формування фахівця-хормейстера.....	137
Скундзя Н.Ю.	Наш славний письменник, педагог, журналіст Олександр Маркуш.....	144
Слободніченко Д.О.	Методичні засади процесу формування навичок читання хорових партитур у студентів вищих мистецьких навчальних закладів.....	148
Сопільняк М.М.	Специфіка функціонування навчальної творчої майстерні та позааудиторної діяльності у формуванні художника-майстра.....	155
Стурзеску О.В.	Психолого-педагогічне забезпечення процесу формування комунікативних умінь студентів у ансамблевому музикуванні.....	163
Холоденко В.О.	Індивідуально-психологічні особливості молодших школярів як передумова ефективного розвитку їх творчої активності.....	171
Цимбал С.В.	Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності у студентів засобами іноземної мови.....	177
Чигирин О.Г.	Особливості виховного процесу в інтернованих закладах спортивного профілю (у контексті проблеми адаптації учнів до режимів навчання).....	185
Шевченко Н.О.	Формування екологічної культури молоді засобами туризму (на прикладі Білоцерківського регіону).....	191

Холоденко В.О.

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Київського національного університету культури і мистецтв

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ЇХ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ

Розвиток творчої активності зумовлений психологічними особливостями людини. Вони є своєрідними, мають неповторні взаємоінтегруючі зв'язки на кожному віковому етапі формування особистості. По мірі пристосування дитини до зовнішнього середовища відбувається її розвиток, у процесі якого не просто відтворюються ланки раніше складеної низки, а виникають усе нові й нові форми, нові поєднання, нові взаємовідносини, нова субординація психічних функцій та особистісних якостей.

Загальновідомо, що особливе місце у психічному розвитку дитини належить її діяльності. Діяльність, специфічна для даного віку, зумовлює зрушення у психіці дитини та весь хід її розвитку. Внаслідок взаємопроникнення особистості та діяльності у процесі активності відбуваються зміни в їх структурі, вони оновлюються та отримують поштовх для свого подальшого розвитку. У активній усвідомленій діяльності розкривається безліч творчих можливостей.

Відокремлення соціальної сутності власного буття у самосвідомості дитини породжує необхідність адекватного відображення соціальної дійсності, орієнтації в ній, а значить таку діяльність, в якій школяр зміг би реалізувати свою суспільну сутність. Тому гра - основний вид діяльності дошкільника у пізнанні навколишнього середовища та самореалізації, перестає задовольняти молодшого учня.

Провідним видом діяльності для дитини молодшого шкільного віку стає навчання, що відрізняється від ігрової діяльності своєю цілеспрямованістю, обов'язковістю, довільністю й результативністю. У навчальній діяльності суттєво змінюються мотиви поведінки особистості, відкриваються "нові джерела розвитку її пізнавальних і моральних потреб" [6, 48]. Саме у процесі навчання формуються основні психологічні новоутворення цього періоду: нова форма мислення (теоретичне), пізнавальні інтереси, потреби, самоконтроль тощо.

Як зазначає Д. Ельконін [19], навчальна діяльність є суспільною за формою, змістом і смислом та індивідуальною за результатами, бо засвоєні у процесі навчання знання, уміння, навички, способи дій є здобутком кожного окремого учня. Прийшовши до школи, дитина вперше починає виконувати суспільно значиму та суспільно оцінювану діяльність, в якій формуватимуться основні психічні процеси та якості особистості. У зв'язку з переходом до систематичного навчання, засвоєння наукових знань відбувається революція в уявленнях дитини про оточуючі предмети та явища дійсності, яка виявляється в утворенні нової позиції дитини щодо оцінки речей та змін, що відбуваються в них. Якщо раніше дитина мала лише власну безпосередню точку зору, то тепер вона змушена викладати свої судження з об'єктивно-суспільної позиції. Крім того, безпосередня система відносин з вихователями змінюється на опосередковану. Тобто, для нового спілкування з дорослими (вчителями)

потрібно оволодіти певними засобами: вмінням правильно сприймати зразки дій та адекватно інтерпретувати оцінювання вчителем власних дій та їх результатів. Для молодших школярів це є досить складним завданням, адже в них ще немає характерної дорослому здатності диференціювати свою діяльність і себе. Тому низька оцінка діяльності дитини сприймається нею як низька оцінка її особистості, а будь-яке порівняння чи протиставлення школяра з кимсь іншим, "зразковим", призводить до песимістичної оцінки власних можливостей [2, 106-107]. Позитивні ж оцінки педагога підвищують тонус нервової системи, збільшують ефективність виконуваної діяльності, в той час як негативні – створюють пригнічений настрій, гальмують фізичну, розумову і творчу активність. Однак надмірні схвалення за незначні успіхи переконують дитину в тому, що вона малоздібна, не здатна на більше. Дитина повинна знати, що дорослі бачать її реальний потенціал, і що там, де вона може рости, її будуть стимулювати та підтримувати, а там, де вона ще безпомічна, їй допоможуть [2, 113].

Протягом молодшого шкільного віку розвивається мотивація навчання. Так, інтерес до знань збагачується інтересом до способів здобування знань, зароджується інтерес до додаткових джерел отримання знань. Стають дієвішими соціальні мотиви: якщо на початку навчання розуміння соціальної його значущості у дитини ще не диференційоване, то з часом усвідомлення причин необхідності навчання поглиблюється. Позиційність соціальних мотивів виявляється у бажанні школяра відчувати схвальне ставлення вчителя та батьків. Мотиви колективної співпраці мають досить загальний характер [8, 17]. І хоча у системі сучасної освіти дитину навчають діяти переважно за інструкцією, той момент, що учень навчається розуміти, усвідомлювати й утримувати протягом тривалого часу навіть запропоновані дорослими певні цілі, є безперечно позитивним у розвитку його творчої активності. Адже творчість потребує неабиякої концентрації, уваги, зосередженості протягом тривалого часу. Здатність до довготривалої концентрації є запорукою успіху творчої діяльності, а отже, є важливою якістю творчої особистості, що забезпечує ефективність всіх творчих процесів. Ще одним важливим моментом для розвитку творчої активності є те, що в молодшому шкільному віці розвивається вміння самостійно ставити мету та співвідносити її зі своїми можливостями.

В. Давидов зазначає, що у процесі навчання дитина під керівництвом вчителя систематично оволодіває змістом розвинутих форм соціальної свідомості (науки, мистецтва, моралі, права) та вмінням діяти відповідно до їх вимог. Зміст цих форм суспільної свідомості (наукові поняття, художні образи, моральні цінності, правові норми) має теоретичний характер. Таким чином, у навчальній діяльності у дитини виникає теоретичне ставлення до дійсності, теоретична свідомість, мислення та відповідні їм здібності (рефлексія, аналіз, планування), які є центральними новоутвореннями цього віку, а також відбувається становлення потреб та мотивів навчання [12, 8-12].

Засвоєння школярем знань потребує від нього пошукової творчої активності в аналізі й розумінні взаємозв'язків, відносин між явищами дійсності та усвідомленні спочатку запропонованої системи суджень, а потім – і власних способів мислення. У молодшому шкільному віці переважає наочно-образний характер мислительної діяльності, але з розвитком дитини в її емоційно-духовній сутності поступово починає домінувати та диктувати логіко-раціональне мислення. Це є одночасно позитивним і негативним моментом. Адже надмірна раціональність мислительних процесів збіднює духовне життя

людини, заганяє особистість у шаблонні рамки, робить неможливими нестандартні рішення та вчинки. Тільки гармонійне поєднання емоційного й раціонального, уявлення та мислення дозволяє творчій активності пустити паростки та ефективно розвиватись.

Згідно концепції В. Давидова [6], протягом навчання у початковій школі у дитини змінюється тип мислення: від емпіричного (неузагальненого) до теоретичного (узагальненого).

Теоретичне мислення сучасного молодшого школяра, на думку В. Кудрявцева, є історично новою універсальною здібністю, що спрямована у навчальній діяльності на перетворення власне діючого суб'єкта (дитини). Набуваючи внаслідок цього нових якісних особливостей, теоретичне мислення зазнає універсалізації свого родового статусу. Перетворення родових здібностей на універсальні відбувається у різних видах діяльності школяра і загалом характеризує культуротворчу функцію дитинства. Процес розвитку та саморозвитку дитини, як стверджує автор, не можна розуміти як такий, що сягає у безкінечність, універсально всеядний та неприкаяний. Адже справжня універсальність можливостей дитини не стільки у відкритості будь-яких її психічних якостей до засвоєння, скільки у її можливостях, за певних педагогічних умов, засвоїти фундаментальні основи творчого потенціалу культури. Певна відкритість є необхідною умовою для перетворення історично відпрацьованих зразків дій на особливу творчу, пошуково-перетворюючу активність індивіда. Так, у власній діяльності дитина заново конструює її смислові органи (дитяча словотворчість), ініціативно розширюючи свій особистий досвід. Творча причетність дитини до процесів змін дійсності та самозмін має внутрішню суперечливість: з одного боку, вона передбачає певну свободу від еталонів накопиченого досвіду, а з іншого – співпричетність до родового творчого доробку [7, 23-26].

Слід зазначити, що культурний розвиток має тенденцію нівелювати окремі індивідуальні риси природної обдарованості, але з іншого боку - збільшує масштаб та розширює можливості виявів різних ступенів обдарованості [1, 280].

Д. Богоявленська вважає, що теоретичне мислення є не тільки невід'ємним компонентом, засобом реалізації пізнавальної самодіяльності та творчих здібностей, а й шляхом їх формування та розвитку за умови, що операціональний апарат буде функціонувати не лише як вміння: він має стати стилем мислення, стратегією життя. Водночас дослідження Д. Богоявленської доводять, що з розвитком рефлексії, аналізу й планування у молодших школярів знижується роль фонтануючих асоціацій як механізму "творчискості" [3, 40-41]. Це суперечить поглядам Н. Лейтес, яка розглядає "творчискість" як властивість дитячого мислення, пошукову ініціативу дитини. Психолог стверджує, що безперервні мимовільні творчі спроби є життєво необхідними, адже новизна того, що дитина сприймає, ігри та заняття, що спираються на рухливість уяви, потребують від дитини інтуїції та винахідливості. Висока розумова активність дитини виявляється у виникненні нових ходів думки, в домислах, незвичних судженнях. Новизна розумової праці, недостатність закріплених способів аналізу та готових штампів зумовлює виникнення у дітей оригінальних, несподіваних співставлень та узагальнень [13, 14-28].

Як зазначає Л. Виготський, мислення молодшого школяра починає домінувати над іншими функціями свідомості, інтегруючи їх для вирішення поставлених завдань. Таким чином, функції, що обслуговують мислення, інтелектуалізуються, усвідомлюються й стають довільними [5, 379]. Мислительна діяльність молодшого школяра спрямована на

відображення дійсності та пошук ще невідомих йому способів перетворення ситуації. Вона виникає у той час, коли у суб'єкта немає готових засобів для вирішення завдання, і є "найвищою формою творчої активності людини" [16, 62]. Процес творчого пошуку "вмикає" (підключає) рівні розуму, розділені більшою відстанню, ніж в інших випадках розумової активності. Суттєвим аспектом творчої активності є регресія до ранніх онтогенетичних та філогенетичних рівнів, втеча від стримуючих моментів свідомого розуму з наступним звільненням творчих можливостей та перехід до нейтральної еквіпотенціальності у регенерації структур і функцій. Тобто, актуалізація творчих потенцій пов'язана з необхідністю тимчасово повернутися до більш ранніх, примітивних та менш спеціалізованих рівнів розумового процесу, задіяти власну підсвідомість [14, 680-683]. Цей факт дає нам підставу стверджувати: поряд із розвитком логічного мислення у молодшого школяра необхідно розвивати характерне його віку мислення на рівні "життєвських понять" (чуттєвих узагальнень), яке не підвладне свідомому контролю, але здатне досягати тих вершин творчої активності, що не доступні логіці. Важливо також розвивати дискурсивне мислення як єдність інтуїтивного і логічного.

Практика показує, що розвиток мислення молодших школярів відбувається у такий спосіб. На початку навчання у школі діти аналізують навчальний матеріал переважно у наглядно-дійовому плані, спираючись на реальні предмети чи їх зображення. Поступово перцептивні маніпуляції з реальними образами переходять у внутрішній план (процес інтеріоризації), внаслідок чого формується аналітико-синтетичне мислення. Я. Пономарьов вважає, що до повноцінної творчої діяльності здатна лише людина з розвиненим внутрішнім планом дій. Інакше вона не зможе асимілювати потрібним чином суму спеціальних знань і не зможе повноцінно сформулювати свої переконання, мотиви, інтереси, уподобання тощо, тобто особистісні якості, без яких справжня творчість є неможливою [10; 11].

З розвитком мислення молодші школярі починають усвідомлювати й вирішувати дедалі складніші завдання пізнавального та практичного характеру, здійснюючи потрібні для цього дії та операції і виражаючи їх результат у судженнях, міркуваннях, поняттях, умовиводах. Свідомість починає регулювати параметри активності, визначаючи тим самим зміст внутрішнього світу дитини. Таким чином забезпечується єдність свідомості та діяльності. Внаслідок практичного освоєння навколишнього світу, побудови узагальнень на основі конкретного досвіду перетворення предметів, продовжує свій розвиток спонтанне мислення. У структурі конкретно-образного мислення молодшого школяра зростає роль абстрактних компонентів, аналіз набуває системності та тісних зв'язків із синтезом [8, 17-18]. А там де є синтез – є і творчість. Отже, з розвитком мислення покращуються можливості і для виявів творчої активності, що потребують від розуму дитини вміння вибирати ідеї, особистості, обставини і дії, які допомагають підсилити життєву енергію та досягнути успіху у самовираженні [4, 138].

Індивідуальні особливості мислення дітей молодшого шкільного віку можна виявити у рівнях операцій їхнього мислення, у його гнучкості, співвідношенні конкретно-образних та абстрактно-словесних компонентів у його структурі [8, 18].

О. Яковлева вважає, що молодшим школярам цілком доступна розумова дія узагальнення, тобто виділення деяких загальних ознак різних предметів та створення класифікації. Діти цього віку починають набувати вміння мислити логічно, встановлювати

причинно-наслідкові зв'язки та відношення між предметами, але можуть робити це лише відносно конкретних образно-уявних зв'язків. Конкретно-образне мислення молодших школярів зумовлює необхідність чіткої організації подання матеріалу через безпосередній досвід. Молодші школярі, засвоюючи навчальний матеріал, широко використовують судження та умовиводи. На перших порах вони з однаковим успіхом засвоюють продуктивні й непродуктивні способи роботи. Молодші школярі порівняно з дошкільниками менш афективні, менш імпульсивні, краще чинять опір зовнішнім і внутрішнім перешкодам, у них менша ригідність (негнучкість) мислення. Як і у дошкільників, переважне значення має наочно-образна пам'ять. Мимовільне запам'ятовування продовжує відігравати суттєву роль у накопиченні досвіду молодшими школярами, особливо в умовах їх активної діяльності. Але буквальність запам'ятовування молодшого школяра перешкоджає творчому розвитку його пам'яті [20, 128-131]. Тому, на нашу думку, потрібно створювати проблемну емоційно насичену ситуацію, де учень запам'ятає те, що здобула його творча пошукова активність, а не насаджені ззовні теоретичні знання. Підтвердженням цього є положення Н. Шумакової, яка зазначає, що віковий етап з шести до дев'яти років є сензитивним для розвитку у дитини здатності виділяти невідоме у проблемній ситуації і активно його досліджувати. Крім того, за запитанням "чому" у молодшого школяра стоїть вже не просто цікавість першовідкривача світу, а виявлена суперечність між якимись сформованими уявленнями та відміченим фактом [17; 18, 19-34].

Узагальнення власної діяльності та усвідомлення активності відбувається завдяки системній структурі наукових понять. Освоєння у процесі навчання наукових понять – від вербальних визначень, через організацію системного узагальнення і конкретизацію до явища – визначає новий рівень довільного мислення [1, 291]. Ж. Піаже зазначає, що у період з семи до одинадцяти років стабілізується понятійна організація дитини. Так, протягом періоду конкретних операцій за допомогою пізнавальних структур-групувань у школяра утворюються достатньо стійкі та впорядковані поняття, які він застосовує у пізнанні навколишнього світу. Повною мірою розвивається образне мислення, включаючи конкретність, незворотність, егоцентризм, анімізм, піднесення, трансдуктивні судження – якості, характерні попередньому періоду. Із встановленням урівноважених структур світ уявлень набуває стійкості, єдності, впорядкованості. Об'єкт для дитини стає незмінним завдяки набуттю рівноваги, яка забезпечується збереженням кількості, ваги, об'єму, довжини, площі тощо [9].

В. Ротенберг та С. Бондаренко, аналізуючи специфіку дитячого мислення, виявляють недостатню розвиненість його певних форм і, насамперед, логіки. На думку авторів, образне мислення молодшого школяра, при всьому його потенційному багатстві, недостатньо впорядковане і залишається "річчю в собі". Дослідники вказують також на одну з основних труднощів дитячого мислення, а саме: на властивість дитячого розуму сприймати все конкретно, буквально, невміння піднятися над ситуацією і зрозуміти її загальний, абстрактний чи переносний смисл [15, 19-34].

Отже, у процесі навчальної діяльності досить ефективно розвиваються різні форми мислення (образне, логічне, теоретичне, спонтанне, на рівні "житейських" понять) та відбувається стабілізація понятійної організації молодшого школяра. Це збільшує можливості для різноманітних творчих виявів дитини, дозволяє їй усвідомлювати свою активність та шукати більш оптимальні шляхи досягнення мети.

1. Абрамова Г.С. *Возрастная психология: Уч. пособ. для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип.* – М.: Изд. центр “Академия”, 1999. – 672с;
2. Бех І.Д. *Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб.* – К.: ІЗМН, 1998. – 204с;
3. Богоявленская Д.Б. *Субъект деятельности в проблематике творчества // Вопросы психологии.* – 1999. – №2. – С.35-41;
4. Вайнцвайг П. *Десять заповедей творческой личности.* – М.: Прогресс, 1990. – 192с;
5. Выготский Л.С. *Кризис семи лет (Стенограмма лекции, прочитанной Л.С. Выготским в 1933/34 уч. г.) // Собрание сочинений: В 5 т.* – СПб.: Питер, 1993. – Т.1. – С.376-385;
6. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения.* – М.: Педагогика, 1996. – 240с;
7. Кудрявцев В.Г. *Психология развития // Психологический журнал.* – 1998. – Т.19. – №3. – С.20-27;
8. *Орієнтований зміст виховання в національній школі: Метод. рекомендації / Кол. авторів за заг. ред. Є.І. Коваленко.* – К.: ІЗМН, 1996. – 136с;
9. Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка: Пер. с фр. и англ.* – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 526с;
10. Пономарёв Я.А. *Психология творчества и педагогика.* – М.: Педагогика, 1976. – 280с;
11. Пономарёв Я.А., Семёнов Я.И., Елисеев В.А. *Психология творчества. Проблемы и исследования // Вопросы психологии.* – 1983. – №1. – С.167-170;
12. *Психическое развитие младшего школьника: Эксперим. психол. исслед. / М.Э. Боцманова, В.В. Давыдов, Н.С. Евланова и др. Под ред. В.В. Давыдова.* – М.: Педагогика, 1990. – 168с;
13. *Психология одарённости детей и подростков / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др. Под ред. Н.С. Лейтес.* – М.: Academia, 1996. – 407с;
14. Роменець В.А., Маноха І.П. *Історія психології 20-го століття.* – К.: Либідь, 1998. – 992с;
15. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. *Мозг. Обучение. Здоровье.* – М.: Просвещение, 1989. – 238с;
16. *Социальная психология личности в вопросах и ответах: Уч. пособ. / Под ред. В.А. Лабунской.* – М.: Гардарики, 1999. – 397с;
17. Шумакова Н.Б. *Возраст вопросов.* – М.: Знание, 1990. – 78с;
18. Шумакова Н.Б. *Диалог и развитие творческой активности школьника // Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М.Матюшкина.* – М.: Педагогика, 1991. – С.19-34;
19. Эльконин Д.Б. *Психология обучения младшего школьника // Избранные психологические труды.* – М.: Педагогика, 1989. – С.3-68;
20. Яковлева Е.Л. *Возрастные особенности памяти // Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М.Матюшкина.* – М.: Педагогика, 1991. – С.128-131.