



ВКЛАД ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

ОРИГИНАЛЬНАЯ СТАТЬЯ

GAMA, Uberto Afonso Albuquerque da¹

GAMA, Uberto Afonso Albuquerque da. **Вклад психологии развития в процесс преподавания и обучения.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Год. 07, изд. 08, Том. 01, стр. 157-206. Август 2022 г. ISSN: 2448-0959, Ссылка для доступа: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/психология/вклад-психологии>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/ru/125438

СВОДКА

Педагогическое действие имеет важное значение в поиске теоретических основ и практического знания знаний и должно быть постоянным достижением в работе педагога, чтобы он мог изменить масштабы своей деятельности в попытке улучшить процесс преподавания-обучения, способствуя развития человека. С этой точки зрения, эта статья была основана на руководящем вопросе: какие теоретические предположения о психологии развития применительно к процессу преподавания и обучения действуют в литературе? При этом цель состояла в том, чтобы представить вводный и синтетический подход к текущим теоретическим предположениям в психологии развития в отношении процесса преподавания и обучения. Поэтому в данной статье в качестве методологии использовалось библиографическое исследование, посредством которого было замечено, что ввиду поддержки, оказанной системному видению, обогащенному диалектикой, в настоящее время имеется возможность поиска объединяющей структуры теоретических взглядов. фрагментированы с момента зарождения психологии развития, чтобы внести свой вклад в общество, создавая настоящих, духовных и этических граждан.

Ключевые слова: Психология Развития, Обучение, Индивидуальное Развитие, Современные Системы Психологии, Гуманизм.



1. ВВЕДЕНИЕ

Хотя в нескольких исследованиях в Бразилии продолжают обсуждаться различные проблемы школьного обучения, решения по-прежнему невелики. Такие факторы, как: отсутствие подготовки педагогов; трудности административного, педагогического и структурного управления школами; и экономические, социальные, образовательные и культурные вопросы семьи, среди прочего, служили повесткой дня для дебатов внутри и за пределами школ, университетов и конгрессов, обвиняя эти факторы в качестве причины проблем школьного обучения.

Согласно Vygotsky (1995), существует зависимость между развитием человека и обучением, осуществляемым в данной социальной группе. Развитие и обучение связаны с рождения. Это идет от рождения, от генетики. В понимании автора ребенка с трудностями в обучении нужно понимать в качественной вероятности, а не как количественную вариацию ребенка без нарушений (VYGOTSKY, 1999).

Интеллектуальная производительность никогда не бывает независимой от аффективного развития. Эмоциональность и процесс развития напрямую связаны, так же как интеллект и обучение не являются автономными функциями. Потенциал, который приносит каждый ребенок, закрепляется только при определенных условиях, которые тесно связаны с качеством обмена с другими. Еще Аристотель говорил, что человек — это социальная сущность, которая как таковая нуждается во взаимосвязях и в результате этого контакта управляет и производит психобиоаффективный материал для окружающей среды (VYGOTSKY, 1995).

Основываясь на этом контексте, эта статья была основана на руководящем вопросе: какие теоретические предположения о психологии развития применительно к процессу преподавания и обучения действуют в



литературе? Таким образом, цель состоит в том, чтобы представить вводный и синтетический подход к текущим теоретическим предположениям психологии развития в отношении процесса преподавания и обучения. В этом контексте в качестве методологии использовались библиографические исследования.

2. ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Процесс развития и роста индивидуума не устанавливается автономно, случайно или определяется только внутренними факторами. Весь процесс разработки отличается тем, что он глобальный, интегрированный и взаимозависимый. Дети раннего возраста в первые месяцы жизни, когда они еще слабо охарактеризованы в различных областях своего развития, имеют органические и психосоматические проявления на фоне проблем, возникающих во взаимоотношениях, особенно с матерью и в зависимости от условий их жизни. Поэтому на данном этапе жизни важна социализация. Многие бразильские дети проводят больше времени в детских садах или школах, чем дома, и эти учреждения могут быть причиной случайных проблем в развитии ребенка. По Erikson (1987), когда он осваивает новые навыки и действует в окружающем мире, у ребенка возникает чувство мастерства, однако для этого он должен быть одушевлен, иначе он будет чувствовать себя неполноценным.

Человек, поступивший в школу, с готовностью получит опыт, основанный на различных ситуациях, и будет реагировать на эту новую среду в соответствии с прежней обусловленностью. По этой причине часто встречаются дети, которые не могут адаптироваться и не имеют удовлетворительных результатов в учебе из-за беспокойства и психического напряжения (NOVAES, 1986).



Проблема обучения оценивается как симптом, который что-то выражает и имеет сообщение. Таким образом, отказ от обучения имеет такую же интегрирующую функцию, как и обучение. Расстройство обучения — это общий термин, который характеризует гетерогенную группу расстройств, проявляющихся трудностями в приобретении и использовании слуха, речи, письма и математических рассуждений (TULESKI и EIDT, 2007).

По словам Yaegashi (1998), в конце 19 века велись более систематические и научные поиски причин трудностей людей в изучении школьного содержания. Сначала исследовались естественные трудности черепно-мозговой травмы и эндогенной или экзогенной умственной отсталости, а затем проблемы, связанные с чтением. В этом контексте выражение «трудности в обучении» появилось только в 1960-х годах, разграничивая проблемы в языке и/или речи, чтении, письме, математике среди других школьных областей, отличая их от проблем, порождаемых умственной отсталостью. Таким образом, в этот профиль были включены лица, у которых не было неврологического дефицита и у которых было выраженное отвращение в разгар их способности к обучению и школьной успеваемости (YAEGASHI, 1998).

1980-е годы ознаменовались созданием инструментов для оценки трудностей в обучении и переходом от неврологического к функциональному подходу в связи с необходимостью проведения другой диагностики этого типа трудностей. После этого, говоря о неуспеваемости в школе, Patto (1999, стр. 122) подчеркивает, что:

Em 1981, a literatura sobre o fracasso escolar continuava a registrar a mesma afirmação que encontramos em meados da década de setenta: o professor idealiza, mas não encontra nas salas de aula da periferia um aluno “sadio, bem alimentado, com uma família organizada e atenta aos seus problemas pessoais e com prontidão para aprender”, o que equivale a dizer que o aluno com que o professor se defronta, nestas escolas, é doente, mal alimentado, com uma família desorganizada e desatenta aos seus problemas pessoais e sem prontidão para aprender.



В 1990-е годы определение понятия «трудности в обучении» стало еще более точным и стало охватывать расстройства, проявляющиеся в задержке или затруднениях в письме, чтении, речи и счете, у лиц с нормальным или повышенным интеллектом, не порожденные дефектами (зрительные, слуховые, двигательные или культурные), но связанные с трудностями в обобщении, внимании, запоминании информации, интерпретации, координации, рассуждениях, пространственной организации, социальной адекватности или эмоциональных проблемах (RELVAS, 2007).

Педагогическая наука предлагает несколько теоретических систем, которые не только разъясняют процесс преподавания и обучения, но и указывают способы действия, соответствующие этим предположениям. В силу этого педагогические теории содержат как устойчивые, так и вариантовые элементы. В качестве изменяющихся элементов выделяются, среди прочего, школьные знания, методы обучения, формы оценивания, школьная организация. В качестве постоянных элементов каждой теоретической линии можно назвать понятия преподавания, обучения, знания, науки, человека, школы и общества (NUTTI, 2002).

Педагогическая работа, проводимая со студентами с трудностями в обучении, основывается на бихевиористских концепциях, ориентированных на обучение навыкам, и на конструктивистских концепциях, предполагающих развитие субъекта. Учитывая это, стоит подчеркнуть, что говорит Moscovici (1981, стр. 194):

[...] quando você classifica alguém como neurótico, judeu ou pobre, não está meramente afirmando um fato, está também fazendo um julgamento e está estigmatizando tal pessoa. E também revelando sua teoria sobre a sociedade e natureza humana.

Прогрессивная наука исходит из того, что человек есть существо социальной природы и что все человеческое в нем вытекает из его жизни в обществе, в



культуре, созданной человечеством. В этом аспекте Leontiev (2004, стр. 284) утверждает, что:

Se as crianças se desenvolverem desde a mais tenra idade, fora da sociedade e dos fenômenos por ela criados, o seu nível é o dos animais. Conhecem-se pelo contrário, casos inversos em que as crianças, oriundas de povos que se encontram num nível de desenvolvimento econômico cultural muito baixo, são colocadas muito cedo em condições culturais elevadas; formam-se então nelas todas as aptidões necessárias para sua plena integração nesta cultura.

Трудности в обучении основаны на аспектах психолого-педагогического, социокультурного и/или эмоционально-семейного характера, через которые проходит учащийся. Следовательно, они не связаны с биологическими системами и не заключают в себе органического компромисса, даже если они влияют на вероятность обучения учащегося, независимо от его удовлетворительного неврологического состояния (FONSECA, 1995).

Использование культурных посредников дает возможность всем людям с трудностями в обучении или без них развивать внутренние психологические процессы и способность функционально организовывать собственное поведение. Эта теория позволяет проверить значение педагогического действия, посредничества, роли учителя и организации обучения. Следовательно, по мнению Facci (2004, стр. 210):

O professor, neste aspecto, constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos.

Помощь, которую учащиеся с трудностями в обучении нуждаются в получении части намерения о том, что соответственно с затруднением еще существуют компенсаторные вероятности преодоления ограничений, и



именно эти возможности необходимо понимать в процессе как его руководящую силу. По словам Vygotski (1997, стр. 47):

Construir todo o processo educativo seguindo tendências naturais de super compensação, significa não atenuar as dificuldades que derivam do defeito, senão estabelecer somente tais tarefas e fazê-lo em tal ordem, que correspondam a graduação do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ângulo.

Rubinstein (2001) поясняет, что: «когда у учащегося возникают трудности в обучении, у него не всегда есть умственная отсталость или какое-либо подобное расстройство». На самом деле, есть важные факторы, над которыми необходимо работать, чтобы добиться наилучших результатов на всех уровнях обучения. Таким образом, подчеркивается, что когда мы говорим об обучении, мы основываемся не только на приобретении дисциплинарных знаний, но и на других, имеющих фундаментальное значение для человека.

Обучение – это не только обучение чтению и письму. Однако многие учащиеся не умеют читать и писать в том возрасте/классе, в котором должно проходить это обучение. По этой причине среди учителей распространены жалобы на то, что большинство учащихся имеют проблемы, связанные с графикой и чтением, и не в состоянии усвоить запрограммированное содержание. В связи с этим известно, что некоторые проблемы с обучением могут быть результатом взаимного влияния ребенка с его окружением. Компетенция концентрации, работы и рефлексии искажается в зависимости от эмоционального состояния, и при надлежащем контроле уровня тревожности творческая способность, мышление, понимание и обучение начинают обретать смысл и с этого момента возможно для преодоления трудностей. В этом смысле подчеркивается, что семейная среда учащегося, если она приветлива, создает лучшие условия для борьбы с агрессивными и эмоциональными импульсами в данный момент (SISTO, 2001).



При этом отмечается, что психопедагогика сотрудничает с работой по минимизации некоторых проблем обучения, как для учащихся с Нарушениями Обучаемости (НО), так и для учащихся, которые, по мнению школы, оцениваются как «нормальные» в обучении освоить чтение, письмо и математические ситуации. Таким образом, когда педагогические действия не организованы, они приводят к разногласиям и могут вызвать проблемы у студента, которые потребуют направления для частного вмешательства к профессионалам в этой области (ZIPPIN, 2008).

Способность принимать фruстрации является одним из наиболее важных факторов, которые должны учитываться учителями на занятиях, поскольку сама школьная среда, когда она не способна преодолевать трудности, может привести к сбоям в развитии обучения и привести к отставанию, несогласию, аффективным/эмоциональным проблемам и низкой успеваемости в школе. А это вызывает высокий уровень напряжения и фрустрации и, следовательно, усиливает незаинтересованность, что в конечном итоге может привести к развитию у учащегося общего отвращения к учебе из-за низкого аффективного фактора, вызванного школой, а также семьей. Учащийся должен иметь контролируемую эмоциональную структуру, чтобы быть в состоянии выдерживать требования, предъявляемые школой, потому что во многих случаях он вынужден выполнять действия, вытекающие из бесспорной школьной программы, которая не имеет большого отношения к школьной программе его момент, их стремления и перспективы. Это деятельность, которая не учитывает потребности, которые жизнь требует от студента в отношении процветающего будущего (TOPCZEWSKI, 2006).

Неуспех ученика может привести к провалу и, следовательно, к отчислению из школы. Проявление низкой успеваемости и/или трудностей в обучении может быть кратковременным или длительным, однако обе ситуации должны вызывать опасения и настороженность как у школы, так и у родителей. Когда принимается во внимание влияние аффективных связей, положительных и



отрицательных, субъекта с объектами и ситуациями, школа охватывает процесс обучения учащихся и демонстрирует различные амплитуды и позы, чтобы направлять личность и дисциплинарное поведение, с меньшей или большей степенью влияния стабильность. В этом контексте важное значение имеет психолого-педагогическое вмешательство, поскольку оно фокусируется на субъекте в его/ее отношении к обучению (RUBINSTEIN, 2001).

При этом известно, что трудности в обучении не являются результатом биологического аспекта личности. В связи с этим Oliveira (2007) утверждает, что у некоторых детей могут быть другие трудности, косвенно влияющие на память, как слуховую, так и зрительную, без органической причины; Martinelli (2007), в свою очередь, подчеркивает, что можно найти субъектов с высоким коэффициентом интеллекта и естественным образом из благоприятного экономического класса, представляющих определенные трудности в обучении; и Proença (2002) говорят, что, хотя врачи искали причины трудностей в обучении при анатомо-патологических исследованиях головного мозга пациентов, до сих пор не было выявлено никаких повреждений головного мозга, таких как те, которые обнаруживаются в случаях дислексии.

Tacca (2007) указывает, что в попытке модернизировать наиболее распространенную концепцию трудностей в обучении велись разговоры о личных различиях учащихся с особыми образовательными потребностями, а также о разнообразии учебного процесса. Таким образом, согласно Tacca (2007), существует тенденция извлекать свидетельства того, что происходит с учеником, чтобы определить его роль в отношениях со школьной системой, с учебным планом и с людьми в школьном пространстве.

Поэтому в ожидании рассмотрения других аспектов, которыми пронизан процесс обучения, вставляется размышление о социальных и педагогических факторах и понимание того, что биологическое тело, чтобы функционировать и изменяться, нуждается в социальном посредничестве (PATTO, 1993).



Для преодоления трудностей обучения необходимо знать формы и механизмы развития субъекта и составляющие его компенсационные процессы, не забывая при этом, что понимаемые различия связаны с опосредованностью социального контекста. Учитывая эти соображения, вопрос, поднятый Tacca (2008, стр. 9), выделяется:

Se uma criança que tem um defeito orgânico sério, uma deficiência mental, por exemplo, deve ser educada tendo em vista a superação do defeito, considerando os caminhos isotrópicos do desenvolvimento, o que se deve então propor a uma criança que apenas se manifesta de outra forma em relação a uma proposta de aprendizagem que lhe foi apresentada?

Ответ на этот вопрос дает Vygotsky (1995, стр. 151), когда он предупреждает, что дизайн школы направлен не на адаптацию к дефекту, а на его преодоление. В этот момент ожидание думать о вероятностях обучения, а не о возникающих трудностях.

Стоит помнить, что трудности в обучении не являются синонимом умственной отсталости. Путаница в понятии умственной отсталости имела последствия для выяснения посещаемости этой ситуации в обычных и специальных школах. Поэтому многим учителям свойственно, имея дело с учащимися с более выраженными трудностями в обучении, путать эти проявления с умственной отсталостью. Однако эта путаница во многих случаях используется учителем для объяснения собственных трудностей и неспособности обращать внимание на выразительные различия между учениками. Несмотря на это, важно подчеркнуть, что умственная отсталость и трудности в обучении различны и требуют соответствующей оценки, обеспечивающей целенаправленные образовательные вмешательства (CORREIA, 2004).

В этом же духе Barros (1988) подтверждает, что трудности в обучении можно расценивать как нечто, поглощающее множество образовательных проблем.



Таким образом, этот термин обычно неправильно истолковывается, отчасти из-за различных определений, которые ему приписывались. Однако стоит отметить, что рассматриваемое исследование представляет собой очень широкую и сложную область, включающую социокультурные, экономические, педагогические, психологические и семейные факторы.

Для Brandão и Vieira (1992) термин «обучение» и его последствия (трудности и нарушения) являются результатом разрыва между реальными и наблюдаемыми действиями ребенка и тем, что от него ожидается, по сравнению со средними показателями детей той же возрастной группы возраста, как в когнитивном аспекте, так и в психометрическом аспекте.

В связи с этим возникает необходимость понимать эту трудность как неудачу в процессе обучения, приведшую к академической неуспеваемости. Таким образом, не только мышление с точки зрения неудач в приобретении знаний (обучения), но и в акте обучения, эта проблема транслируется не только как проблема, специфичная для учащегося в смысле компетенций и потенциальных возможностей, но и как большее созвездие факторов и их взаимосвязей, прямо или косвенно затрагивающих эту сложную паутину (JARDIM, 2001).

Трудности в обучении имеют исключительно когнитивное происхождение, виноват в своих неудачах сам ученик, учитывая, что у него есть какие-то нарушения в его психомоторном, когнитивном, языковом или эмоциональном развитии (много говорит, медлит, не выполняет домашнее задание, у него нет асимиляции, среди прочего), распад семьи, без оценки условий обучения, которые школа предлагает этому ученику, и других внутришкольных факторов, способствующих отказу от обучения. Трудности в обучении в школе можно проанализировать как одну из причин, которые могут привести ученика к неуспеваемости в школе (FERNANDEZ, 1990).



Strick и Smith (2001) отмечают, что в течение многих лет студентов наказывали и привлекали к ответственности за их неудачи, когда они подвергались наказанию и критике, однако с развитием науки мы не можем ограничиваться верой в то, что трудности в обучении или это вопрос воли ученика или учителя. Это гораздо более сложный вопрос, когда в школьную жизнь могут вмешиваться несколько факторов, таких как проблемы в отношениях между учителем и учеником, вопросы методологии преподавания и содержание школы.

Близость учителя и ученика может сделать ученика способным или неспособным, так что, если учитель обращается с ним как с неспособным, он не добьется успеха и не допустит своего обучения и развития. И, конечно, если учитель окажется не в состоянии справиться с ситуацией, представленной в классе, он, скорее всего, переложит свои трудности на ученика. Поэтому эмпатия между учителем и учеником перейдет в антипатию и между ними может возникнуть неприязнь (GAMA, 2020).

В этом аспекте понимается, что профессионал, специализирующийся в области педагогики, необходим, чтобы направлять ученика, семью и самого учителя в поисках преодоления возникающих трудностей, превращая препятствия в стимулы для образовательного процесса (JOSÉ и COELHO, 2002).

2.1 ПРЕПОДАВАНИЕ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

В концепции Brito (2006) педагогическое образование должно быть основано на восприятии профессионала, который постоянно переосмысливает свою педагогическую практику, устанавливая активный процесс, который может порвать с дилеммой теория-практика, тем самым соединяя образовательный процесс с социальным фактом.



Если бы был проведен обзор преподавания в бразильских школах за последние годы, то наверняка было бы видно, что способ преподавания основан на передаче содержания, то есть на банковском образовании, как назвал это Paulo Freire. Школа не была инновационной и негибкой, и учитель отвечал за передачу информации о том, что учащийся нуждается во всех без исключения предыдущих знаниях и опыте, не особо заботясь об обучении учащегося. Долгое время Школа запускала это учение, накладывая зачаточные знания и механически на ученика, не принимая во внимание познавательные аспекты этого человека. В частности, в отношении преподавания португальского языка можно понять, что ситуация не сильно отличалась. Понимание аспектов, связанных с приобретением и производством чтения и письма, согласно культурной норме, происходило в русле традиционализма. Во-первых, наиболее важными оцениваемыми аспектами были хорошая речь и письмо. Таким образом, ученик должен был бы освоить грамматические правила, чтобы преуспеть не только в школьной среде, но и быть кем-то в жизни, уметь безукоризненно читать и писать. Даже сегодня можно понять, что преподавание португальского языка все еще сохраняет некоторые следы традиционной парадигмы; в некоторых школах он также по-прежнему ориентирован на преподавание грамматики, полностью оторванное от размышлений, деконтекстуализированное и далекое от истинных потребностей учащихся (PERRENOUD, 2002).

В этом контексте Luckesi (1994, стр. 155), обсуждая важность процессов обучения в повседневной школьной жизни, спрашивает:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico?



Использование термина «стратегии обучения» соответствует средствам, используемым учителями в артикуляции процесса обучения, в соответствии с каждым видом деятельности и доверенными эффектами. В связи с этим Anastasiou и Alves (2004, стр. 71) напоминают, что:

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc.

В процессе преподавания- обучения на ожидаемые результаты влияют несколько факторов, а именно: структурные условия образовательного учреждения, условия работы учителей, социальные условия учащихся и доступные ресурсы. Однако, в дополнение к этим факторам, выделяется тактика преподавания, используемая учителями, поскольку они должны быть в состоянии привлечь внимание (мотивировать) и погрузить учащихся в ремесло обучения, разъясняя их роль (PIMENTA и ANASTASIOU, 2002).

По оценке Luckesi (1994), процедуры обучения отражают практику преподавания. Поэтому, чтобы с определенной точностью установить методики обучения, необходимо: иметь четкое педагогическое предложение; понимать, что выбранные или построенные методы обучения являются опосредованными педагогическими и методологическими предложениями и должны быть четко сформулированы; выбирать или строить процессы, ориентированные на результат, даже если он неполный; использовать имеющиеся научные знания; постоянное внимание к тому, что делается, оценка деятельности и принятие новых и немедленных решений.

Находчивость учителя в выявлении этих различий и указании процессов обучения, которые лучше всего соответствуют особенностям студентов, с которыми он работает, может сделать их более успешными в своей



педагогической профессии. При использовании форм и процедур обучения необходимо учитывать, что способ, которым учащийся учится, не является изолированным действием, выбранным наугад, без анализа проработанного содержания и без учета необходимых навыков для выполнения поставленных целей (ANASTASIOU и ALVES, 2004).

Значение использования определенной стратегии преподавания- обучения анализирует цели, которые ставит перед собой учитель, и навыки, которые необходимо развивать в каждой серии содержания. По мнению Pimenta и Anastasiou (2002, стр. 195), «относительно метода обучения и обучения людей можно сказать, что он изначально зависит от взгляда учителя на науку, знания и школьные знания».

Ввиду этого Duarte (2001) подчеркивает, что именно в педагогическом действии возникают проблемы процесса преподавания и обучения, где учащиеся, не получающие хороших оценок, продолжают действовать каждый день, добавляя к показателям учащихся с проблемами в обучении.

Согласно Sisto (2001), в обществе школа – это пространство, которое в силу своего благородства выполняет функцию передачи/социализации этого культурного наследия. В школьном пространстве взаимодействуют субъекты этого процесса, учитель и ученики, причем оба играют активную роль: первый систематизирует, организует и опосредует, именно он направляет развивающую деятельность; в то время как второй отвечает за присвоение знаний, вопросы, оценку и подготовку понятий, которые являются инструментами для понимания и оценки реальности (SISTO, 2001).

Таким образом, присвоение знания субъектом как инструмента осмыслиения существующих социальных отношений требует одновременных движений: передачи и присвоения знания. Для осуществления учебного процесса учителю необходимо иметь глубокие знания того, чему он хочет научить. В



этом смысле нужно быть студентом, усердным читателем и исследователем одновременно. Кроме того, ему необходимо планировать педагогические вмешательства, соответствующие содержанию и контексту, и организовывать свои действия, чтобы сформулировать знания, накопленные учащимися, с новыми понятиями, чтобы они могли преодолевать повседневные понятия, создавая основу систематизированных знаний (VYGOTSKY, 2001).

Обучение происходит через посредничество между учеником (субъектом) и знанием (объектом). Это посредничество, в свою очередь, осуществляется учителем, который осваивает передаваемое научное содержание, используя социальные инструменты и язык. Простая связь между субъектом и объектом не гарантирует обучения. Этот процесс нуждается во вмешательстве учителя, т. е. дается нелегко, а является следствием взаимовлияния субъекта с другими субъектами. В этом контексте именно так учащийся избавляется от социального значения объектов, значения, устанавливаемого элементами, коллективно и социально сконструированными индивидами (VYGOTSKY, 2000).

Для Rapaport (1984) в образовательном процессе преподавание и обучение являются важными факторами для учителей и учащихся, которые создают необходимые связи для обучения. Этот процесс должен быть организован социо-интеракционистским образом, поскольку преподавание и обучение охватывают учителя, ученика и среду, в которой предлагается обучение.

Отмечается, что учителю как посреднику в учебно-методическом процессе необходимо быть интервенционистом в решении проблем и развивать сознательную работу, порождающую обучение. Таким образом, школа является одним из наиболее привилегированных мест для решения проблем обучения. Он должен предлагать благоприятные, удовлетворительные условия и подходящую среду, чтобы учащийся мог чувствовать себя хорошо приспособленным. Он должен способствовать периодам психолого-



педагогической рефлексии действия и отдавать приоритет роли перестройки фигуры ученика и учителя, где учитель способствует обучению, а ученик является творцом своего личного, образовательного и социокультурного процесса. Когда в школе преподают экспрессивное обучение, знания усваиваются и постигаются, и они становятся значимыми для жизни ученика (SCOZ, 1994).

По мнению Simão (2004), диалог представляет собой в отношениях учитель-ученик ценный инструмент для исследования процесса преподавания-обучения. Он позволяет распознать мыслительный процесс учащегося и проявление у него смысловых процессов, что позволит учителю принять решение о том, как организовать свою педагогическую практику и тем самым способствовать обучению и развитию учащегося.

Согласно Nelson (2002), в обучении мотивация повышает состояние возбуждения учащегося, повышая производительность, концентрацию, бдительность и захват информации. В то время как у учащегося может развиться мотивация, хороший взгляд на обучение и всю школьную среду, наказание или отсутствие мотивации могут вызвать у учащихся неприязнь к учебе, и это сделает невозможным их развитие. Тем не менее, Netto (2002 *apud* BARROS, 2014, стр. 18) подтверждает, что «ребенок, которого поощряют за школьную работу, приобретает вкус к учебе, в то время как ребенок, которого наказывают, учится не любить образование».

Как подчеркивает Netto (1987), внимание, понимание, принятие, улавливание, передача и действие являются фундаментальными компонентами обучения. И, по мнению Bock, Furtado и Teixeira (2002, стр. 138), студенты всегда готовы изучать вещи, которые полезны и имеют значение для их жизни, и именно в этом заключается ценность мотивации. Мотивы обучения должны быть заметными и выразительными как для тех, кто учит, так и для тех, кто учится.



Одним из аспектов, определяющих профессиональный успех учителя и, следовательно, процесса преподавания и обучения, является способность постоянно и компетентно взаимодействовать, общаться и мотивировать ученика. Кроме того, еще одним важным фактором является интеллектуальная компетентность, доведение теории до практики и опыт теоретического осмыслиения (NETTO, 1987).

Коммуникационные техники, используемые педагогом в соответствии с идеей Moran *et al.* (2000), важны для успеха этого процесса. Учитель, который хорошо говорит, рассказывает интересные истории, чувствует настроение класса, приспосабливается к обстоятельствам, умеет играть с метафорами, юмором, правильно использует технологии, обязательно добьется хороших результатов с учениками. Студентам нравится учитель, который их удивляет, у которого есть новости, который меняет их приемы и методы организации учебного процесса, тем самым мотивируя их. И, как указывает *Behaviorist* подход, даже когда повторение необходимо для обучения, оно может быть творческим и дифференцированным, чтобы учащийся мог лучше усвоить (BOCK, FURTADO и TEIXEIRA, 2002).

Дружелюбие учителя имеет важное значение в отношениях со своими учениками. Показывая себя человечным и понимающим, он может привлечь студентов и направить их внимание на ожидаемое обучение. Moran (2000, стр. 80) подчеркивает, что «хороший педагог оптимист, но не наивен. Ей удается пробудить, стимулировать, поощрить лучшие качества каждого человека».

То, как учитель находится перед учениками, является важным мотивационным фактором в школьном обучении. Восторженный, дружелюбный учитель, который любит учеников и доверяет им, обычно достигает лучших результатов, чем гиперкритичный, раздражительный учитель, который пренебрегает способностями учеников (NETTO, 1987).



Тема мотивации, связанной с обучением, всегда актуальна в школьной среде, побуждая учителей к преодолению себя или заставляя их отступать, доходя до отказа в самых трудных случаях. Тем не менее, он играет чрезвычайно важную роль в результатах, которых хотят учителя и ученики (TAPIA, 1999).

Согласно Burochovitch и Bzuneck (2001), учащиеся не всегда понимают ценность школьной работы, потому что во многих случаях они не могут понять взаимосвязь между обучением и заявлением о ценности своей жизни, из-за чего они не получают вовлечены в работу.

Вышеупомянутые авторы продолжают утверждать, что:

[...] a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem.

[...] à medida que as crianças sobem de série, cai o interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias" (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2001, p. 13).

Чем выше продвинутые классы, тем сложнее и интенсивнее задачи, потому что они уходят своими корнями в проблемы, возникшие в младших классах, и потому что на них влияют новые требования различных типов дисциплин в сочетании с развивающимися характеристиками обучения студент. С гуманистической точки зрения мотивация учащихся заключается в поощрении их внутренних ресурсов, чувства компетентности, чувства собственного достоинства, самостоятельности и самореализации (BALANCHO и COELHO, 1996).

Мотивационный секрет школьного обучения заключается в том, чтобы уметь гармонизировать развитие внутренней мотивации ребенка (самоощущением достигнутого прогресса и необходимого процесса). По мнению Burochovitch и



Bzuneck (2001), «внутренняя мотивация относится к выбору и осуществлению определенной деятельности ради нее самой, потому что она интересна, привлекательна или каким-то образом приносит удовлетворение», при поддержке внешней внешней мотивации или внешняя мотивация (оценка со стороны взрослых, информация о ней, искренняя похвала и т. д.).

Внешняя мотивация — это та, которая работает в ответ на что-то внешнее по отношению к задаче или деятельности, чтобы получить материальное или социальное вознаграждение, признание, ответить на команды или давление других людей или продемонстрировать навыки или способности. Таким образом, некоторые авторы оценивают учебный опыт, предоставляемый школой, как внешне мотивированный, что приводит к тому, что некоторые учащиеся, которые бросают учебу или завершают свои курсы, чувствуют облегчение от того, что они свободны от манипуляций учителей и книг (BORUCHOVITCH и BZUNECK, 2001).

Оценка является необходимой и постоянной дидактической задачей педагогической работы, которая должна шаг за шагом сопровождать процесс преподавания и обучения. Через него результаты, полученные в результате совместной работы учителя с учениками, сравниваются с предложенными целями, чтобы проверить прогресс, трудности и переориентировать работу на необходимые исправления (LIBÂNEO, 1994, стр. 195) .

Необходимо понимать, что оценивание является частью всего учебно-воспитательного процесса и должно пониматься как жизненно важный элемент в развитии обучения учащегося. И даже если цели и слова неодинаковы, в наблюдении, в мнении и в постановлении оценочная мера должна учитывать знания и приобретенные компетенции. Более того, этим логикам ничто не мешает существовать, а иногда и противопоставляться друг другу (PERRENOUD, 1999).



Понятно, что не идеально отделять акт передачи знаний от акта измерения процесса обучения. Также обязательно наблюдать за трудностями, которые студент находит в процессе усвоения содержания. Образовательная практика и оценочная практика дополняют процесс обучения (LUCKESI, 1997).

Ввиду этого также отмечается, что оценка, присутствующая в школьном пространстве, все же имеет еще одно назначение, отвечающее социально-бюрократическим требованиям. В контексте формального образования учитель должен доказывать и измерять обучение учащихся, количественно представляя результаты обучения. А эти, в свою очередь, получаются через тесты и тесты, которые, в большинстве случаев, не способствуют построению знаний учащихся. Таким образом, учащийся заканчивает тем, что запоминает содержание, подлежащее оценке, не в состоянии развивать обучение, которое необходимо в процессе обучения (MORETTO, 2005).

В этом контексте Moretto (2003) также указывает на проблему запоминания, присутствующую в требованиях, которые студент должен знать, чтобы пройти тест, так что, если он не знает, студент обычно прибегает к известному «обмануть». Таким образом, это подтверждает, что учитель при подготовке тестов больше озабочен формулировкой вопросов, требующих запоминания, в ущерб умениям, лишенным рассуждения и рефлексии. Таким образом, оценка не предлагает учащемуся выразительного обучения, поскольку учащийся заботится только о запоминании или вставке, чтобы ответить на вопросы теста.

При этом понимается, что педагоги, как правило, намерены направить свои усилия на количественный аспект оценки, меньше ценя и вкладывая в качественный аспект диагностики развития учащихся. Это происходит, возможно, потому, что задача качественной оценки требует от педагога гораздо большего времени, что вызывает большую самоотдачу со стороны



педагога. Однако реальность, с которой сталкиваются эти специалисты, не позволяет лучше поддерживать, организовывать и планировать их образовательную деятельность. Обычно это происходит в ущерб низкому вознаграждению этого специалиста, заставляя его работать в две или даже в три смены. Кроме того, на этот вопрос также влияет требование руководства школы своевременно соблюдать учебный план, что ограничивает автономию учителя в разработке педагогического действия с точки зрения качественной оценки (PERRENOUD, 1999).

Согласно Rabelo (1999), должен быть подготовлен проект оценки, который, в первую очередь, и с помощью предусмотренных в нем инструментов, может использоваться в любое время в *feedback* связи для оценки не только учащегося и его/ее знаний, но и всего предложения школы, что позволяет подтвердить и/или показать необходимость переоценки педагогической работы (RABELO, 1998).

С этой точки зрения, оценка задумана как инструмент, который будет вмешиваться в планирование не только учителя, но и всей команды, достигая высшей точки в определениях, которыми будут руководствоваться руководящие принципы Политико-педагогического проекта Школы. Таким образом, принимая во внимание политический педагогический проект, направленный на освободительное понимание, важно признать, что количественный аспект оценки должен дополнять качественный, понимание того, что оба необходимы, и дополнять процесс обучения и обучения учащегося (LIBÂNEO, 1994).

Количественная оценка, разработанная учителями, должна учитывать, что доказательства обучения с помощью тестов не могут продолжать использоваться для классификации и отбора учащихся. Напротив, количественная оценка будет дополнять качественный аспект, поскольку результаты, достигнутые в тестах и тестах, выполненных студентами,



обеспечивают педагогу *feedback* связь и размышления о своей педагогической практике. Таким образом, это упражнение, которое должен выполнять учитель, поможет его планированию, чтобы он мог обнаруживать и преодолевать трудности учеников, прибегая, таким образом, к новым стратегиям обучения и позволяя им учиться (PERRENOUD, 1999). Также помня, что законодательство (LDB[2] - Закон 9394/96) выступает в своей стр. 24, пункт V, подпункт а: непрерывная и кумулятивная оценка успеваемости учащихся с преобладанием качественных аспектов над количественными и результатами за период над результатами возможных выпускных экзаменов (BRASIL, 1996).

Таким образом, понимается, что закон, гарантируя оценку с качественной точки зрения, предсказывает необходимость диагностического действия в процессе оценки. В этом аспекте данная мера принесет положительные результаты, поскольку, оценивая процесс обучения, можно будет выявить трудности и принять необходимые меры для развития учащегося (RABELO, 1998).

Педагогическая практика должна постоянно стремиться к эффективности обучения студента. Учитель не может удержаться от задачи простой передачи культурно накопленного и систематизированного содержания. Это действие способствует формированию типа человека, деконтекстуализированного современной реальностью. Поэтому жизненно важно иметь связь знания с жизнью (RABELO, 1998).

Непосредственно академическая подготовка учителя, хотя и не единственный преобладающий фактор, играет существенную роль в деятельности этого профессионала, поскольку она сотрудничает с его основой. И именно на этом основании запускаются рефлексии его педагогической практики, порождающие модификацию воспитательного действия, способные улучшить



условия учебно-воспитательного процесса, поскольку воспитатель стремится к обучению ученика (LUCKESI, 1997).

Таким образом, оценка обучения тесно связана с концепцией процесса преподавания-обучения, поэтому она должна быть согласована со способом обучения. В этом аспекте концепция учителя о том, что такое знание, будет определять его учебный процесс, где, если подход к обучению соответствовал принципам построения знаний, оценка обучения будет иметь ту же направленность. Таким образом, предполагается, что оценка станет привилегированным моментом обучения, а не сведением счетов или формой наказания (LUCKESI, 1995).

В этом сценарии новые технологии и посредничество в процессе обучения в школе являются темами, которые вызывают ряд размышлений и последовательных действий у людей, вовлеченных в образовательную задачу, в попытке найти пути, повышающие качество преподавания и обучение (LÉVY, 1993).

Специалисты в области образования могут использовать различные подходы к обучению. Любое образовательное обстоятельство имеет в качестве отправной точки значимое средство, будь то изложение учителя, линейный текст или нелинейный текст (MORAES, 2006).

Создание нового метода обучения требует реструктуризации уже существующих и изучения того, как каждый из этих методов повлиял на учащихся, чтобы пробудить любопытство, удовольствие и желание искать и делиться знаниями с другими людьми, строить и смотреть на мир вне школьной среды (MORAES, 2006).

С этой точки зрения Papert (2008) защищает использование технологий в образовании в соответствии с конструктивистскими ожиданиями, чья работа учителя, как правило, способствует обучению учащихся, так что он / она



строит свои знания в среде, которая бросает вызов и мотивирует его / ее развиваться понятия в зависимости от контекста. Учитель выступает посредником выразительного учебно-методического процесса, когда он работает со знаниями, артикулированными с интересами и потребностями своих учеников.

Для Valente (1991, стр. 17), изменяя проблемы школы, роль учителя в то же время изменяется от передатчика информации до фасилитатора в процессе преподавания-обучения. Таким образом, технология является инструментом мотивации учащихся и преподавателей до тех пор, пока ее включение не авторитетно, а определено и понято учителем. Новые технологии — это не просто набор машин и сопутствующего им программного обеспечения. Они воплощают способ мышления, который приводит человека к определенному взгляду на мир, поскольку компьютеры подразумевают образ мышления, который в первую очередь технический.

Для Valente (1998) педагогическое использование компьютера позволяет учителю пройти через восприятие обучения, которое контрастирует с классической школой, где отношения, которые субъект устанавливает с объектом, определяют новые вселенные построения знаний. В этом случае целью обучения этого специалиста должно быть не приобретение приемов или методологий обучения, а глубокое понимание процесса обучения.

Даже сегодня в большинстве школ преподают устную речь и технологии, превращая учеников в просто слушателей. Школа, которая превосходит этот уровень и превращает своих учеников в участников класса, улучшает процесс обучения. В этот ответственный момент воспитатель и учащийся проходят аналогичный процесс осмоса, впитывая знания без чрезмерных затрат энергии и без чрезмерного изучения, а путем прямого усвоения (KENSKI, 2006).



Сегодня большая часть передачи знаний лишена метода и логики. Часть учителей также не готова к занятиям, а само государство безразлично к образованию (GAMA, 2020).

3. РОСТ И РАЗВИТИЕ

Детство – это один из этапов жизни, когда происходят самые большие физические и психологические изменения. Эти изменения отмечают рост и развитие ребенка и требуют тщательного наблюдения. В этом смысле мониторинг роста и развития охватывает здоровье и условия жизни ребенка с целью улучшения и поддержания его благополучия и вмешательства в факторы, способные поставить под угрозу его здоровье (SIGAUD, 1996).

По Marcondes (1992), ребенок может расти и не развиваться, и наоборот. Рост и развитие составляют конечный результат ряда факторов, которые можно разделить на внешние (окружающие) и внутренние (органические). Внутренние факторы представлены генетической наследственностью и нейроэндокринной системой, а внешние факторы — факторами окружающей среды и питания.

Первичной характеристикой ребенка является интеллектуальное развитие, которое растет, изменяется и гарантирует себя как личность. Удовлетворяя их основные потребности изо дня в день, гарантируется их гармоничный рост и развитие, а также подготовка ребенка к будущему. Развитие включает в себя и здоровье. Не может быть достаточного роста или развития, если здоровье ребенка страдает от хронических проблем, таких как недоедание (MANCIAUX, 1984).

Индивидуальный рост и развитие сильно скомпрометированы его или ее ранним детским опытом. Несколько исследований подтверждают, что этот этап имеет важное значение в жизни любого человека. Опыт, пережитый во



время него, сказывается на физическом, интеллектуальном, эмоциональном и социальном развитии человека в течение длительного периода, вплоть до взрослой жизни (LELOUP, 1998).

Раннее детство, стадия развития, охватывающая возраст от 0 до 6 лет, все чаще рассматривается и обсуждается специалистами в различных областях, такими как психологи и социологи, среди прочих, которые пришли к широкому консенсусу относительно изначальности развития личности детство, раннее детство.

Vygotsky (1994) подчеркивает, что ребенок, как и любой человек, является субъектом, который вводится в общество, которое должно гарантировать обогащающее детство с точки зрения его психомоторного, аффективного и/или когнитивного развития.

В этом контексте подчеркивается, что на детей влияет социальная и культурная среда, в которой они поселяются. Они имеют свои особенности и совершенно по-разному анализируют мир и поведение окружающих их людей. Кроме того, они также учатся путем накопления знаний, создания гипотез и жизненного опыта.

По этой причине, с точки зрения Wallon (1994), ребенка необходимо анализировать в последовательности фаз развития, отмеченных функциональными областями аффективности, моторного акта и знания, которые воспринимаются как развивающиеся в первую очередь в социальной среде.

Так, Piontelli (1995) выделяет следующие периоды развития:

- Período sensório-motor (0 a 2 anos): o desenvolvimento advém a partir da atividade reflexa para a representação e soluções sensório-motoras dos problemas;



- Período pré-operacional (2 a 7 anos): aqui o desenvolvimento acontece a partir da representação sensório-motora para as soluções de problemas e segue para o pensamento pré-lógico.

По Wallon (1953), этап, который длится до 6 лет, чрезвычайно важен для формирования личности. Для автора с 3 лет происходит стадия персонализма, время конституирования Я, когда ребенок в своем противостоянии с другим переживает определенный личностный кризис, дифференцированный изменением его отношений с его окружением и начало новых навыков. Поэтому Piaget (1971) утверждает, что этапы детского развития имеют решающее значение для интеграции игровой деятельности и ее результатов в детстве.

Согласно Lordelo *et al.* (2007), важно следить за развитием ребенка в первые два года жизни, так как именно на этом этапе внеутробной жизни организм больше растет и созревает, а значит, больше подвержен травмам. Благодаря большой пластичности мозга в первые годы ребенок лучше реагирует на терапию и на стимулы, которые он получает из окружающей среды.

Несмотря на индивидуальные вариации, обучение движениям строится по сходным и общим схемам. Люди рождаются с генетическим потенциалом для роста и развития, который может или не может быть реализован в зависимости от условий жизни, которые им предоставлены. У детей до пяти лет влияние факторов внешней среды гораздо важнее влияния генетических факторов на проявление их потенциала роста. В значительной части проведенных исследований отмечается влияние социально-экономического уровня (в дородовом, перинатальном и постнатальном аспектах) на нервно-психомоторное развитие ребенка.

Чем выше уровень образования матери, тем лучше организована физическая и временная среда, больше вероятность вариативности ежедневной стимуляции при наличии соответствующих материалов и игр для ребенка,



тем выше эмоциональная и речевая активность матери участие с ребенком ребенок. В раннем детстве основные связи, а также необходимая забота и стимулы для роста и развития обеспечиваются семьей (ANDRADE *et al.*, 2005).

Тем не менее, Guerra (2002) подчеркивает, что, следя за ростом ребенка, можно наблюдать момент формирования мотивации. Одним из способов объяснения этого процесса в детской психологии является анализ приобретенных компетенций. Становление компетентным в своей социальной среде приводит ребенка к мотивации. Тот или иной двигательный навык в спорте может быть развит, и этот фактор способен активировать побуждение к такой деятельности с определенным усилием. В этом контексте внешнее подкрепление, относящееся к выполнению навыков, полученных от родителей и знакомых, позволяет стимулировать мотивацию.

Если исполнение воспринимается ребенком, то его улучшение может привести к хорошей самооценке, а также к внутренней или внутренней мотивации. С другой стороны, если ребенок плохо понимает свои навыки, у него обычно низкая самооценка, подтвержденные опасения и мало ожиданий улучшения его/ее навыков, что требует большей внешней стимуляции (GUERRA, 2002).

3.1 ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННЫХ СИСТЕМ

Системная перспектива развития появилась при сближении теоретических формулировок разных дисциплин, разделявших целостный взгляд на изучаемые объекты или явления. Это продемонстрировало, что они имели взаимозависимые отношения со своим контекстом, формируя целое, характеристики которого несводимы к его компонентам (FOGEL, 1993). В психологии развития особое влияние оказали идеи Kurt Lewin (1890–1947). Согласно его теории поля, поведение нельзя рассматривать независимо от



поля или контекста, в котором оно происходит. Индивидуумы и их мир объединяются в тесных отношениях, называемых жизненным пространством (LEWIN, 1998).

В 1933 году Bertalanffy опубликовал «*Modern theories of development: An introduction to theoretical biology*», где представил свою системную теорию как альтернативу механистическим и виталистическим объяснениям развития. По этому поводу автор выразился следующим образом:

A solução para este antítese em biologia tem de ser procurada usando uma teoria organismica ou sistema no organismo, que, por um lado, e em oposição à teoria da máquina, podem descobrir que a essência do organismo está em harmonia e coordenação entre processos, e que por outro não interpreta essa coordenação como vitalismo que, usando uma enteléquia mística, mas, considerando os pontos fortes iminente do próprio sistema de vida. (tradução livre, pp. 177-178)

В этом контексте термин «система» относится к целому, которое построено в продолжающемся трансакционном процессе со своим окружением.

Предполагая изоморфизм систем, которые изучались различными дисциплинами, Bertalanffy предложил ряд общих принципов, которые могут быть применены к развитию систем, независимо от типа элемента или формы задействованных сил. Среди включенных принципов есть два, которые могут быть прямо включены в целостную перспективу.

Во-первых, это сложность, которая относится к взаимозависимости между различными частями системы, между системой в целом и между ее частями и компонентами. И второй связан с организацией системы, так как она происходит иначе, чем организация частей по отдельности, характеризующая иерархический паттерн в глобальной организации. В этом контексте, наконец, два других принципа привнесут направленность в транзакции между частями системы, а именно: принцип самостабилизации, определяющий, что системы



включают в себя механизмы для поддержания своего состояния или траектории; и принцип *equifinality* (эквифинальности), устанавливающий, что различные операции могут привести к ограниченному числу моделей организации (BERTALANFFY, 1968).

Тем не менее, среди первых применений теории систем в области психологии развития особое значение имела работа Heinz Werner. Он анализировал психологические процессы в контексте *organismic global* системы. Таким образом, он предполагал, что психология развития формируется различными частями, такими как передвижение, зрение и мышление, которые проходят через фазы дисбаланса, вызывающие структурную реорганизацию, приводящую, в свою очередь, к различным типам поведения (WERNER, 1948).

В качестве руководящего принципа Werner рассматривал эмбриогенез и ортогенез применительно к психическому развитию как траекторию от состояния относительной глобальности и отсутствия дифференциации, ведущую к состоянию повышенной дифференциации, артикуляции и иерархической интеграции.

От Werner до наших дней в психологии развития присутствовали системные принципы, которые были взаимосвязаны с интегрированной диалектикой и контекстуалистскими предложениями. Например, Jean Piaget (1896-1980) описал развитие как процесс адаптации, при котором биологические и психологические характеристики организма взаимодействуют с окружающей средой. Это облегчило бы процесс интеграции среды в структуры знаний субъекта и преобразование этих структур под действием среды. Между двумя подпроцессами, асимиляцией и аккомодацией, названными соответственно, установится диалектический баланс, что приведет к формам организации все возрастающей сложности (PIAGET, 1969).



Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) также вдохновлялся диалектическими принципами. Тем не менее, его основным вкладом в системный взгляд будет актуальность, придаваемая контекстуальным факторам в объяснении развития как на межиндивидуальном, так и на социокультурном уровнях.

Vygotsky считал, что высшие функции берут начало в отношениях ребенка с более компетентными детьми или со взрослыми. Затем они внутренне перестраивались, и этот процесс назывался интернализацией. Автор также указывал, что в процессе развития мысли субъектов формируются в соответствии с культурными нормами. С другой стороны, сама культура рассматривалась автором как результат вклада отдельных людей в последующие поколения.

Системные, диалектические и контекстуалистские компоненты пронизывали формулы развития последователей Piaget, Vygotsky и других влиятельных современников, такие как продолжительность жизни и экологические теории (BRONFENBRENNER, 1979; BALTES, REESE и LIPSITT, 1980), которые ценятся и сегодня. В этом контексте их точки соприкосновения с новейшими системными теориями будут упомянуты в следующей главе.

4. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ

Центральное предположение современной системной перспективы по-прежнему целостно и понимает, что индивидуум «психологически развивается и функционирует как целостный организм. В онтогенезе сливаются вклады созревания, опыта и культуры. Отдельные аспекты не развиваются изолированно, и их не следует отделять от совокупности в анализе» (MAGNUSSON и CAIRNS, 1996, стр. 12).

Следовательно, как утверждает Lerner (1998, стр. 1), для современных теорий развития личность, находящаяся в развитии, не биологизируется, не



психологизируется или социологизируется, а «систематизируется». Современная психология развития изучает людей в их контексте, анализируя систему «человек-окружающая среда» (LERNER, 1998; MAGNUSSON и STATTIN, 2006).

В соответствии с системными принципами сложности и организации система «человек-окружающая среда» считается состоящей из множества интегрированных уровней, организованных качественно по-разному (GOTTLIEB, 1991; LERNER, 1985). Согласно принципу иерархического системного тестирования каждый уровень системы рассматривается одновременно как совокупность, рассматриваемая по отношению к более низким уровням, и как подсистема по отношению к более высоким уровням (MAGNUSSON и STATTIN, 1998, 2006). Кроме того, также предполагается, что более сложные уровни перенимают законы более простых уровней и добавляют новые законы своей страны.

В этом контексте подсистемы, определенные и/или проанализированные различными теориями и исследованиями, которые вписываются в текущую перспективную систему, являются частью организменного, психологического и средового уровней. Тем не менее, они рассматриваются с разной степенью детализации, а это означает, что их можно масштабировать от *psychobiological -desenvolvemental* подхода до контекстуально-развивающего подхода, используя термины, введенные Gottlieb (1997) и Lerner(1991) соответственно.

Психобиологическая крайность включает в себя подходы, которые различают подуровни внутри биологического уровня и рассматривают другие уровни в более общем плане. Контекстная крайность, в свою очередь, включает в себя подходы, которые более подробно анализируют окружающую среду. Следовательно, первый включает в себя подходы, использующие сравнительную стратегию или фокусирующиеся на обмене веществом или



энергии между подсистемами, а второй имеет тенденцию сосредотачиваться на обмене информацией между людьми и рассматривать как социальные, так и когнитивные явления (LERNER, 1991).

В этом отношении выделяется *psychobiological* крайность континуума системных подходов в работе Greenough (1991). Пытаясь проиллюстрировать различные способы влияния внешней среды организма на экспрессию генов, автор выделил следующие биологические подуровни: ДНК, клеточное ядро, цитоплазма, клетки и органы. Таким образом, он детализировал процессы взаимодействия между уровнями, влияющими на экспрессию генов.

Среди других примеров автор ссылается на роль зрительного опыта в активации гена, который кодирует тубулин, белок, составляющий часть аксонов и дендритов, которые поддерживают функциональные связи зрительной системы. В этом контексте в более поздних исследованиях Greenough и др. проанализировали влияние опыта на развитие мозга (DONG и GREENOUGH, 2004; GROSSMAN *et al.*, 2003).

С другой стороны, Gottlieb (1991, 1997) различал биологические уровни нейронной активности и генетической активности, третий уровень поведения и последний, формируемый физическими, социальными и культурными аспектами окружающей среды. При этом автор стремился продемонстрировать интеграцию биологических и социальных факторов в детерминацию межсенсорного развития. Он провел серию экспериментов по стратегическому манипулированию, рассматривая сенсорный опыт развития птиц и их нервную и/или поведенческую реакцию на мультимодальную информацию (GOTTLIEB, 1997; GOTTLIEB, WAHLSTEN и LICKLITER, 2006). Кроме того, в нем также изучалось взаимодействие между конкретным генотипом и условиями выращивания в качестве определяющего фактора для определенных дефицитов центральной нервной системы или



психопатологического поведения (GOTTLIEB, 2007; GOTTLIEB и TUCKER, 2002).

При этом упоминается, что работа Magnusson по развитию личности в подростковом возрасте (MAGNUSSON, 1998) представляет собой промежуточную точку в этом психобиолого-контекстуальном континууме. Он включает взаимозависимость гормональной, когнитивной, аффективной и социальной функций субъекта, подчеркивая важность роли Я-концепции подростка в связи биологического созревания в период полового созревания с показателями процесса социализации.

Работа Lerner и Bronfenbrenner, с другой стороны, ближе к контекстуальному концу континуума системных подходов, который устанавливает под уровни внутри уровня окружающей среды, рассматривая организмический и психологический уровни с меньшей степенью детализации. С этой точки зрения Ford и Lerner (1992) и Lerner (1995a) описали биологические, психологические, межличностные, социальные, культурные, физико-экологические и исторические компоненты изменения ниши развития субъекта, необходимые для определения индивидуального развития.

С другой стороны, экологическая теория Bronfenbrenner и ее более поздняя переформулировка, биоэкологическая модель, также делят окружающую среду на различные уровни, а именно: микросистему, мезосистему, экзосистему и макросистему (BRONFENBRENNER, 1995; BRONFENBRENNER и MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER и EVANS, 2000).

Поэтому, помимо описанных уровней, наиболее последовательно характерной чертой различных системных подходов является взаимообусловленность внутри- и интерпроцессов уровня изменения. Предполагается, что изменения в элементе уровня могут реагировать на другие изменения, происходящие в других элементах того же или другого



уровня, которые, в свою очередь, могут воздействовать на этот и/или другие элементы (LERNER, 1985; LERNER, SKINNER и SORELL, 1980). Влияние, которое одни элементы могут оказывать на другие, может иметь либо более высокий, либо более низкий уровень, либо может сохраняться на одном и том же уровне (GOTTLIEB, 1997). Отношения, существующие между элементами, считаются двунаправленными или взаимными, когда один элемент, влияющий на другой, может находиться под его влиянием таким же образом. Поэтому примечательно, что этот тип отношений неоднократно назывался транзакцией (BALTES, GRAF, 1997; SAMEROFF, 1975, 1989; SCARR, 1982), принуждением (GOTTLIEB, 1997; GOTTLIEB *et al.*, 2006), кооперацией - конструкция (BALTES, LINDENBERGER и STAUDINGER, 2006; KINDERMAN, VALSINER, 1995; VALSINER, 1996), конгенеры (HERBST, 1995; VALSINER, 1995), слияние (LERNER, 1989, 1998) или взаимодействие (BRONFENBRENNER и MORRIS, 1998; LERNER, 1978, 1985; MAGNUSSON и STATTIN, 1998).

Последний термин часто появляется как динамическое взаимодействие, относящееся к дополнительным реляционным характеристикам. Ввиду этого Lerner (1978, 1985, 1989) проводит различие между общепринятой версией понятия взаимодействия, которое он называет слабым или статичным, и другой, рассматривающей его как сильное или динамическое, и иллюстрирует разницу, ссылаясь на триадные отношения, устанавливаемые между организмом, средой и поведением. Таким образом, он считает, что общепринятое понятие присутствует в объяснениях, навязывающих односторонность данного реляционного вектора.

Так, в качестве примера Lerner упоминает работу бихевиористов Bijou и Baer (1961) в отношении развития, говоря о том, что использование авторами термина «взаимодействие» было слабым, поскольку они устанавливали связь между прошлым опытом (содержащимся в организме) и конкретное переживание (определенное средой), которые качественно тождественны.



Кроме того, они отвергали также влияние организма на среду и влияние развития, производимое взаимодействием организма и среды.

Точно так же Lerner также указывает, что еще один пример концепции слабого взаимодействия содержится в теории Пиаже, которая понимает, что влияние среды и индивидуального поведения способствует или тормозит развитие, но не влияет на направление, последовательность или качество развития это (LERNER, 1985, 1989).

В этом контексте Magnusson и Stattin (1998, 2006) указывают, что, как и взаимность, динамическое взаимодействие предполагает нелинейность, то есть отсутствие обязательства выполнять линейную функцию. Этот ресурс считается центральным элементом теорий системной динамики и реализуется за счет применения математических моделей, используемых в термодинамике (FOGEL, KING и SHANKER, 2008 г.; THELEN, 1989 г.; THELEN и SMITH, 2006 г.; VAN GEERT, 1994 г.).

Тем не менее, эта реляционная перспектива процессов развития, которая была описана, предполагает относительную интерпретацию ее результатов, поскольку они зависят от конкретных характеристик связанных компонентов. Например, в случае взаимодействия между организмом и окружающей средой последствия для развития определенного признака организма будут варьироваться в зависимости от условий окружающей среды, где влияние данного типа среды не будет одинаковым для разных организмов (BRONFENBRENNER и EVANS, 2000; LERNER, 1998, 2006).

Этот тип рассуждений типичен для контекстуалистских взглядов и выражается главным образом в важности, придаваемой аспектам окружающей среды и преобразованиям, которые они претерпевают, как источнику внутри- и межиндивидуальной изменчивости в развитии (BALTES, 1987; KINDERMANN и VALSINER, 1995; LERNER *et al.*, 1980; REESE, 1991).



Однако более поздние теоретические предложения включали интерес к роли самих организменных и психологических характеристик в разнообразии и подчеркивали его преходящий характер (BALTES, LINDENBERGER и STAUDINGER, 2006; BRONFENBRENNER, 1995; LERNER, 1996; MAGNUSSON, 1998).

В любом случае релятивизм означает преодоление нормативного развития, сосредоточение внимания на разнообразии. По словам Lerner, Fisher и Weinberg (2000, стр. 26), «социологи и ученые-бихевиористы все больше ценят разнообразие моделей индивидуального и семейного развития, которые существуют и составляют диапазон структурных и функциональных характеристик человека».

При этом стоит отметить, что характеристики, уже рассмотренные в этой статье (холистический, многоуровневый анализ, релятивизм и релятивизм), ведут к дисперсионной перспективе развития, которая принимает новизну как возможность и отрицает преддетерминизм или идея о том, что развитие идет по неизменному и неизбежному пути. Поэтому термин «новизна» в онтогенезе приписывается либо инструкциям, содержащимся в генетическом коде, либо включению информации из физического или социального окружения индивидуума.

В обоих случаях предполагается, что эмерджентные свойства существуют до их появления у развивающегося человека и, следовательно, не являются в действительности новыми, за исключением индивидуума (DENT-LEIA и ZUKOW-GOLDRING, 1997; LAUTREY, 1998; THELEN, 1989). Однако системные теории принимают принцип самоорганизации для объяснения новизны. Согласно этому принципу реорганизация происходит как реакция на нарушения на разных уровнях системы, приводящая к новым структурным и функциональным формам (MAGNUSSON, STATTIN, 1998, 2006; SAMEROFF, 1989).



Настоящее предложение связано с диалектическим принципом перехода количества в качество, устанавливающим, что когда величина внутренних свойств явления выходит за определенные пределы, количественное изменение вызывает качественную или структурную перестройку более высокого уровня, что приводит к появление недавнего явления, управляемого новым набором законов (HOPKINS и BUTTERWORTH, 1990; WOZNIAK, 1975).

Поэтому понятно, что самоорганизация является фундаментальной для современных теорий нелинейных динамических систем. Как заявили Van der Maas и Hopkins (1998, стр. 2): «Что интересно в прерывистом изменении коллективной переменной нелинейной системы, так это то, что оно вызывается изменением существующего линейного параметра (управления) без добавление новой переменной». Таким образом, по мере того, как в ходе процесса индивидуум испытывает изменения в характеристиках окружающей среды, что, в свою очередь, может вызывать у индивида замешательство, он становится сопроизводителем собственного развития (BALTES и GRAFF, 1997; LERNER, 1995b; MAGNUSSON, 1995; SAMEROFF, 1989).

Таким образом, современный системный взгляд проектирует путь к индивидуальности в онтогенезе, характеристике, которая подтверждается интенциональным характером, приписываемым человеческому поведению (BRANDSTÄDTER, 2006; LERNER, 2006; MAGNUSSON, 1998; SPENCER et al., 2006; VALSINER, 2006).

В соответствии с пережитым опытом и потребностями, целями и планами человека развитие приобретает тот или иной характер. Для Magnusson и Stattin (1998) это фундаментальный аспект, обнаруживающий четкое различие между динамическими процессами, происходящими в системе человек-окружающая среда, и другими целостными процессами.



В этом контексте интересно применение идеи модели развития, связанной с отбором, оптимизацией и компенсацией, предложенной Baltes и Baltes (1990), где первый термин относится к установлению приоритетов целей развития; второй термин относится к приобретению конкретных компетенций, связанных с целью; и третий термин состоит из вложения дополнительных ресурсов в ответ на какое-то снижение компетентных средств с целью поддержания желаемого уровня функционирования.

Дисперсия, однако, имеет ограничения в том, как рассматриваются системы, которые обнаруживаются во внутренней логике организма (GOLLIN, 1981; SAMEROFF, 1989; SCARR, 1982) и в закономерностях окружающей среды (DANNEFER и PERLMUTTER, 1990; DOWD 1990; GOTTLIEB, 1997; VALSINER, 1997).

Во-первых, развитие трактуется как приспособление индивида к последовательным изменениям организма (созревания) и окружающей среды, которые имеют свою внутреннюю организацию, основанную на генетических и социокультурных аспектах (BALTES, 1987; COLE, 1992; GARIÉPY, 1995; GOTTLIEB, 1991; SAMEROFF, 1989). Во-вторых, в соответствии с системным принципом самостабилизации организм защищается как организм, стремящийся реагировать на любые изменения, вызванные этими изменениями, гомеостатическими или герметическими процессами, которые предназначены для поддержания состояний или последовательностей или траекторий соответственно (SAMEROFF, 1989; MAGNUSSON и CAIRNS, 1996; THELEN, 1989, 2005). Поэтому эту тенденцию обычно связывают с пластичностью чувствительного организма (GOTTLIEB, 1991; GOTTLIEB, WAHLSTEN и LICKLITER, 2006) или его непроницаемостью для изменений, которые могут привести к коллапсу или разрушению системы, именуемой аллостазом (MAGNUSSON и STATTIN, 1998). Таким образом, в-третьих, считается, что среда развития ограничивает эффект, который



Gottlieb (1991) и Valsiner (1997) для сравнения роли, которую играет организация генов, определяют как риторику.

В недавнем исследовании Grossman *et al.* (2003) включили двойные регуляторные генетические и средовые действия в попытке объяснить патологические отклонения от нормального психологического развития. Для этого они рассмотрели метафору ченналинга Waddington и включили негенетические эксперименты, заключив, что они отсутствовали в первоначальном предложении.

В концепции вероятностного эпигенеза Gottlieb (1998, 2007) можно найти четкое отражение системной дисперсии и ее пределов. В этом контексте Gottlieb (1998, 2007) утверждает эмерджентный характер процесса развития и отвергает то, что этот процесс следует неизменному курсу, который считается вероятным по отношению к нормативному. Таким образом, Magnusson и Stattin (1998, стр. 687) повторяют эту идею, когда заявляют, что процессы психологического развития «законны, но непредсказуемы».

Невозможность точного прогнозирования процессов развития является не только результатом внутри- и межиндивидуальной изменчивости и самоорганизации, но и следствием принятия типа причинности, который до недавнего времени не имел объяснения развития.

При этом этот тип причинности определяется Lerner (1996, 1998) как конфигурационная или полевая причинность и подразумевает, что ни один из уровней системы человек-среда или элементы любого из этих уровней не считаются взаимозависимыми первичный с точки зрения причинности. В этом смысле Magnusson и Stattin (1998, стр. 702) определили эту идею в следующих терминах:

No processo de interação dinâmica [...] o que inicia um processo específico e mantém ao longo do tempo pode



variar. Um fator psicológico pode iniciar um processo biológico, o que é então mantida por fatores fisiológicos [...] da mesma forma, fatores psicológicos podem manter um processo que afeta o seu próprio ambiente de diversas maneiras, direta e indiretamente... a implicação dessa visão é que os conceitos de independente e dependente, e de preditores e critérios, perdem o sentido absoluto que eles têm na pesquisa tradicional, que assume causalidade unidirecional. O que pode funcionar como um critério ou variável dependente em um determinado estágio de um processo pode, a próxima fase, servir como um indicador ou variável independente (tradução livre).

Кроме того, конфигурационная причинность является реляционной. Kindermann и Valsiner (1995), например, указывают, что развитие определяется не индивидуумами или их контекстом, а комплексом взаимосвязей, возникающих между ними. Таким образом, они утверждают, что психологи развития должны сосредоточиться на этих взаимосвязях, а не на отдельных элементах.

Точно так же Gottlieb (1996, стр. 69) утверждает, что:

[...] os resultados comportamentais (ou orgânica, ou neural) de desenvolvimento são a consequência de, pelo menos (no mínimo) dois componentes específicos de coação (por exemplo, pessoa-pessoa, organismo-organismo, organismo-ambiente, célula-célula, núcleo-citoplasma, sensorial sistema de estimulação sensorial, comportamento da atividade-motor), a causa do desenvolvimento - que faz com que o desenvolvimento aconteça - é a relação entre os dois componentes, e não os próprios componentes" (tradução livre).

Тем не менее, недавно Gottlieb и Tucker (2002) вновь подтвердили роль этого типа реляционной причинности в объяснении нормального и аномального развития.

Наконец, Gottlieb (1996) прямо ссылается на компонент новизны, который имплицитно присутствует в этом типе причинности. Согласно Gottlieb (1996, стр. 74), «важной характеристикой систем развития является то, что



причинно-следственная связь часто не является «линейной» или простой. В системах развития совместное действие X или Y, W часто производит немнога больше, чем X или Y, или какой-либо вариант X или Y».

В заключение развитие личности рассматривается в современном системном плане как процесс, в котором новые свойства возникают в результате динамических взаимодействий между различными уровнями системы человек-среда, и результат которого не определен, а вероятен. В частности, его основными посылками являются:

- 1) Объектом изучения психологии развития является система человек-среда. Следовательно, поскольку индивидуум развивается как целостный организм, опыт или культура не должны анализироваться отдельно.
- 2) Система человек-среда образована несколькими уровнями организации, качественно различными и интегрированными.
- 3) Существуют динамические взаимодействия между различными уровнями и двусторонние транзакции, которые имеют возможность изменять элементы.
- 4) Эффект этих операций зависит от характеристик взаимодействующих элементов и от момента, в который это происходит.
- 5) Развитие не идет по неизменному пути: оно подчиняется определенным законам, но оно непредсказуемо.

4.1 ОБЩИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ

Концептуальная структура, описанная в исследованиях развития, имеет несколько следствий. Во-первых, системный релятивизм касается внешней валидности исследования, а также возможности обобщения результатов (LERNER, 1995b, 1998; LERNER *et al.*, 1980; MAGNUSSON и STATTIN, 1998).



Следовательно, исследования, сосредоточенные на индивидуальном и контекстуальном разнообразии, более широко приняты, чем те, которые сосредоточены на «типичных» людях и «стандартных средах». Ввиду этого Magnusson (1998, 2000) и Magnusson и Stattin (1998, 2006) подчеркивают преимущества лонгитюдных и кросс-культурных исследований, направленных на расширение границ обобщения, обусловленных возрастом испытуемых и анализируемым контекстом.

В этом контексте Lerner (1995b) и Lerner, Fisher и Weinberg (2000) указывают, что объяснительные исследования с «экологическими» проблемами могут принимать форму политики вмешательства и программ. Как «экспериментальные манипуляции» в «реальном мире», которые могут предоставить данные об отношениях человека и контекста и пластиности, доступной для улучшения человеческого развития.

Чтобы понять взаимный характер и динамику системных взаимосвязей, важно адаптировать используемые методы исследования в соответствии с характеристиками анализируемых переменных, избегая любого компромисса качественных методов при анализе целых и молекулярных процессов (FOSTER и KALIL, 2008; LERNER, 2006; LERNER *et al.*, 1980; MAGNUSSON и STATTIN, 1998).

Системная дисперсия подразумевает отказ от предсказания как конечной цели научных исследований. Согласно Magnusson и Stattin (1998), это должно быть заменено пониманием и объяснением процессов, ведущих к индивидуальному функционированию и развитию. Bronfenbrenner и Morris (1998, 2006) выделяют тип исследования, который, приняв режим открытости, позволил бы создавать и объяснять гипотезы с достаточной точностью, чтобы их можно было подвергнуть эмпирической проверке.



В основном это состоит из «последовательных столкновений между теорией и данными, которые ведут к конечной цели - способности формулировать гипотезы, поддающиеся научной оценке в режиме проверки» (BRONFENBRENNER и MORRIS, 2006, стр. 802).

Однако, возможно, самым прямым следствием холистической системной перспективы является то, что она уделяет мало внимания исследованиям, анализирующими отдельные аспекты системы «человек-окружающая среда», а также многомерным исследованиям (BRONFENBRENNER, 1995; LERNER, 1991, 1995b, 1998; MAGNUSSON, 1995, 1998). Эти оценки обычно сопровождаются призывом к междисциплинарному сотрудничеству в попытке создать науку о развитии, которая, используя описанную теоретическую основу, стремится предложить исследования, учитывающие переменные различных системных уровней (BRONFENBRENNER и EVANS, 2000; COLE, 1996; LERNER., 2006; MAGNUSSON, 1995). Этот призыв к сотрудничеству, который присутствовал в ранних работах о системной перспективе и социокультурных движениях и движениях за продление жизни, набирал силу и получал институциональную поддержку.

В частности, выделяется Nobel Symposium 1994 г., на котором собрались специалисты в области медицины, биологии и психологии для размышлений о возможностях внесения вклада в рамках соответствующих дисциплин в понимание человеческого развития с целостной и интерактивной (DIAMOND, 2007; MAGNUSSON и CAIRNS, 1996).

Кроме того, упоминается также появление журнала «*Applied Developmental Science*» под редакцией RM Lerner и CB Fisher, а также «Каролинского консорциума по человеческому развитию», входящего в состав Центра науки о развитии Университета Северной Каролины под эгидой RB Cairns и при участии Elder, Gottlieb, Magnusson и Sameroff, среди других ученых, твердо



приверженных созданию нового синтеза развития (CAIRNS, ELDER и COSTELLO, 1996; GOTTLIEB, 1991; MAGNUSSON, 1998).

Однако замечено, что, несмотря на эти движения, практическое применение в исследовании методологических предложений, вдохновленных системной перспективой, не было так широко распространено, как ожидалось, судя по публикациям в журналах по психологии развития. С этой точки зрения несколько лет назад Thelen (1989) жаловался на то, что любые теоретико-системные рассуждения, как правило, отводились в дискуссионный раздел статей, что, как это ни парадоксально, подтверждало недостаточность традиционных объяснений, основанных на главных эффектах и взаимодействии.

Thelen (1989) утверждал, что системный взгляд содержит ряд важных препятствий для эмпирического анализа и что по этой причине большинство исследователей остаются твердо приверженными «старым привычкам». Так, Gottlieb (1991) в более умеренных выражениях осудил отсутствие у исследователей чувствительности к человеческому разнообразию и контекстуальным вариациям.

В свою очередь Bronfenbrenner (1995) обратил внимание исследователей на необходимость учитывать личностные переменные, а также контекстуальные переменные.

С этой точки зрения Valsiner (2006, стр. 168) также осудил, что «большая часть детской психологии продолжает процветать на основе уменьшения сложности средних данных и рассмотрения этих средних значений как общеустановленных норм».

Медленное принятие точки зрения эмпирического исследования можно объяснить теоретическими и практическими причинами. Во-первых, его адекватность ранее несовместимым интерпретациям развития может быть



истолкована как неоднозначность, особенно в отношении его дисперсионного характера. Доведенная до крайности, которая принимает, например, точку зрения, которую Baltes (1987) называет радикальным контекстуализмом, а Lerner и Kaufman (1985) считают чистым контекстуализмом, дисперсность модели может привести к концепции развития, которая полностью случайный.

Предлагаемые пределы дисперсности (внутренняя логика организма и закономерности среды) столь же неоднозначны, хотя от общих теорий развития можно было бы ожидать большей точности.

Однако это не означает, что исследователи должны сами принимать решения о том, где проходят границы в каждом конкретном изучаемом феномене развития.

Что касается опасений по поводу методологической ясности, то подчеркивается, что системная модель эклектична, но чрезвычайно требовательна. Он не отказывается от использования какого-либо дизайна или техники, но делает акцент на изучении различных уровней человека-окружающей среды и взаимодействий между ними.

Таким образом, согласно Magnusson и Stattin (1998), принятие системной модели не означает, что в каждом исследовании необходимо изучать систему «человек-окружающая среда». Вместо этого исследователи должны просто убедиться, что уровень сложности изучаемого явления является явным, имея планы своей работы, построенные вокруг системного анализа, основанного на наблюдении за явлением на определенном уровне.

Использование системной модели гарантирует упоминание в едином пространстве научных понятий при интерпретации результатов. В том же духе Witherington и Margrett (2009, стр. 255) утверждают, что:



[...] qualquer investigação empírica do desenvolvimento compromete necessariamente a complexidade do sistema como um todo, analisando apenas algumas das inúmeras relações que vão no sentido de estabelecer o todo. Estudos de desenvolvimento envolve a escolha uma alternativa viável - e, portanto, limitado - conjunto de relações em um sistema para estudar (tradução livre).

В этом отношении Witherington и Margett (2009) снимают некоторое давление с исследователей, столкнувшихся с чем-то столь амбициозным, как системная модель. Однако уместно упомянуть еще одну последнюю причину для беспокойства: акцент, который был сделан на релятивизме.

По мере того как модель допускает любую возможность определения развития своих продуктов, применимость результатов исследования становится все менее и менее надежной и превращает вмешательство в тип опыта.

Не отрицая преходящей природы наших знаний и стратегий вмешательства, основанных на этих знаниях, формулировка системной модели достаточно экстремальна, чтобы вызвать чувство беспокойства у психологов развития, интересующихся прикладной перспективой психологии развития.

Таким образом, понятно, что эти спорные моменты являются не ограничениями, а вызовами, с которыми необходимо столкнуться. Как заявляют Magnusson и Stattin (1998), сложность системной модели соответствует сложности объекта изучения в нашей дисциплине, и это то, что нельзя упускать из виду.

5. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ СООБРАЖЕНИЯ

Чтобы поразмышлять о психологии развития, в этой статье был поднят следующий наводящий вопрос: какие теоретические предположения о



психологии развития, применяемые к процессу преподавания и обучения, действуют в литературе?

Таким образом, начиная с библиографического исследования, можно было убедиться, что с самого начала психология развития характеризовалась сосуществованием теоретических точек зрения, по большей части несовместимых. По этой причине психологи развития часто осуждают фрагментарность дисциплины и призывают к созданию объединяющей структуры.

Таким образом, стоит отметить, что сейчас может быть подходящее время для достижения этой цели, судя по поддержке системного взгляда, обогащенного диалектикой.

Важные деятели современной *Developmental Psychology*, такие как Bronfenbrenner, Gottlieb, Lerner, Magnusson и Thelen, отстаивали идею о том, что эта точка зрения может стать «новой теоретической основой» для руководства будущими исследованиями и интерпретациями развития (BRONFENBRENNER и EVANS, 2000; GOTTLIEB, 1997; LERNER, 2006; MAGNUSSON, 1998; THELEN и SMITH, 2006). Кроме того, эта точка зрения, кажется, согласуется с предположениями новой «реляционной метатеории», предложенной Overton и Ennis (2006) для интеграции взглядов на традиционно противоположные миры.

Таким образом, с целью представить вводный и синтетический подход к текущим теоретическим предположениям психологии развития в отношении процесса преподавания и обучения, были упомянуты различные точки зрения и различные решающие факторы, чтобы представить как можно больше взглядов на предмет.



Однако понятно, что область исследования все еще очень новая, и необходимо провести другие исследования, чтобы можно было ответить на все вопросы по этому предмету.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ANDRADE S. A. et al. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. **Rev. Saúde Pública**, v. 39, n. 4, p. 606-611, 2005.

BALANCHO, M. J. S.; COELHO, F. M. **Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas.** 2. ed. Porto, Portugal: Texto, 1996.

BALTES, P. B. *Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline.* **Developmental Psychology**, v. 1, n. 5. p. 611-626, 1987.

BALTES, P. B.; BALTES, M. M. *Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation.* In: BALTES, P. B.; BALTES, M. M. (Eds.) **Successful aging: Perspective from the behavioral sciences.** New York: Cambridge University Press, 1990.

BALTES, P. B.; GRAF, P. *Psychological aspects of aging: Facts and frontiers.* In: MAGNUSSON, D. (Ed.) **The lifespan development of individuals: Behavioral, neurobiological, and psychological perspectives.** New York: Cambridge University Press, 1997.

BALTES, P. B.; LINDENBERGER, U.; STAUDINGER, U. M. *Life span theory in developmental psychology.* In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.) **Theoretical models of human development.** 6. ed., vol. 1, p. 569-664, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2006.

BALTES, P. B.; REESE, H. W.; LIPSITT, L. P. *Life-span developmental psychology.* **Annual Review of Psychology**, n. 31, p. 65-110, 1980.

BARROS, C. S. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento.** São Paulo: Ática, 1988.



BARROS, E. R. C. **Análise da percepção e conhecimento de professores em sala de aula do ensino fundamental em escolas municipais sobre o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.** 2014. Dissertação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

BERTALANFFY, L. V. **Modern theories of development: An introduction to theoretical biology.** General system theory. New York: Harper, 1962.

BIJOU, S. W.; BAER, D. M. **Child development: A systematic and empirical theory.** New York: Appleton-Century-Crofts, 1961.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2002.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANDÃO, A.; VIEIRA, C. **Definições e Indefinições da Aprendizagem.** São Paulo: Summus, 1992.

BRANDSTÄDTER, J. *Action perspectives on human development.* In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.) **Handbook of child psychology: theoretical models of human development.** 6. ed., vol. 1, p. 516-568, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Saúde da criança:** acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil. Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208p.

BRONFENBRENNER, U. *The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer.* In: MOEN, P.; ELDER, G. H.; LÜSCHER, K. (Eds.) **Examining lives in context.** Washington, DC: American Psychological Association, 1995.



BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. W. *Developmental science in 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. Social Development*, v. 9, n. 1, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. *The ecology of developmental processes*. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.) *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. Vol. 1., 5. ed. New York: John Wiley & Sons, 1998. p. 993-1028.

CAIRNS, R. B.; ELDER, G. H.; COSTELLO, E. J. *Developmental science*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1996.

COLE, M. *Cultural psychology: A one and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

COLE, M. *Culture in development*. In: BORNSTEIN, M. H.; LAMB, M. E. (Eds.) *Developmental psychology: An advanced textbook*. 3. ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992. p. 731-789.

CORREIA, L. de M. Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais. *Análise Psicológica*, v. 22, n. 2, p. 369-376, 2004.

DANNEFER, D.; PERLMUTTER, M. *Development as a multidimensional process: Individual and social constituents*. *Human Development*, v. 33, n. 2-3, p. 108-137, 1990.

DENT-READ, C.; ZUKOW-GOLDRING, P. *Introduction: Ecological realism, dynamic systems and epigenetic systems approaches to development*. In: C. DENT-READ, C.; ZUKOW-GOLDRING, P. (Eds.) *Evolving explanations of development: Ecological approaches to organism-environment systems*. Washington, DC: American Psychological Association, 1997. p. 1-22.

DIAMOND, A. *Interrelated and interdependent*. *Developmental Science*, v. 10, n. 1, p. 152-158, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-7687.2007.00578.x>. Acesso em: 25 jul. 2022.

DONG, W. K.; GREENOUGH, W. T. *Plasticity of nonneuronal brain tissue: roles in developmental disorders*. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 10, n. 2, p. 85-90, 2004. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15362161/>. Acesso em: 22 jul. 2022.



DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vygotsky: Polêmicas de nosso tempo.** 4. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2001.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade.** 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada:** Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FOGEL, A.; KING, B. J.; SHANKER, S. G. **Human development in the twenty-first century.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

FORD, D. H.; LERNER, R. M. **Developmental systems theory: An integrative approach.** Newbury Park, CA: Sage, 1992.

FOSTER, E. M.; KALIL, A. *New methods for new questions: Obstacles and Opportunities.* **Developmental Psychology**, v. 44, n. 2, p. 301-304, 2008.

GAMA, U. **A Educação Presencial e EAD.** Revista Vídy News. Sistema Vídy Desenvolvimento Profissional e Gerencial. Curitiba, Ed. Vídy, 2020.

GARIÉPY, J. L. *The evolution of a developmental science: Early determinism, and a new systemic approach.* **Annals of Child Development**, 11, 167-224, 1995.

GOLLIN, E. S. **Developmental plasticity: Behavioral and biological aspects of variations in development.** New York: Academic Press, 1981.

GOTTLIEB, G. *Commentary: A systems view of psychobiological development.* In: MAGNUSSON, D. (Ed.) **The lifespan development of individuals: Behavioral, neurobiological, and psychological perspectives.** New York: Cambridge University Press, 1997. p. 76-103.

GOTTLIEB, G. *Developmental psychobiological theory.* In: CAIRNS, R. B.; ELDER, G. H.; COSTELO, E. J. (Eds.) **Developmental Science.** New York: Cambridge University Press, 1996. p. 63-77.

GOTTLIEB, G. *Experimental canalization of behavioral development: Theory.* **Developmental Psychology**, v. 27, n. 1, p. 4-13, 1991.



GOTTLIEB, G. *Normally occurring environmental and behavioral influences on gene activity: From central dogma to probabilistic epigenesis.* **Psychological Review**, v. 105, n. 4, p. 792-802, 1998.

GOTTLIEB, G. *Probabilistic epigenesis.* **Developmental Science**, v. 10, n. 1, p 1-11, 2007. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17181692/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

GOTTLIEB, G.; TUCKER, C. *A relational view of causality in normal and abnormal development.* **Developmental Psychopathology**, v. 14, n. 3, p. 421-435, 2002. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12349867/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GOTTLIEB, G.; WAHLSTEN, D.; LICKLITER, R. *The significance of biology for human development: A developmental psychobiological systems view.* In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.) **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development.** Vol. 1., 6. ed., Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2006, p. 210-257.

GREENOUGH, W. T. *Experience as a component of normal development: Evolutionary considerations.* **Developmental Psychology**, v. 27, n. 1, p. 14–17, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.1.14>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GROSSMAN, A. W. *et al.* *Experience effects on brain development: Possible contributions to psychopathology.* **J Child Psychol Psychiatry**, v. 44, n. 1, p. 33-63, 2003. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12553412/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GROSSMAN, A. W. *et al.* *Experience effects on brain development: Possible contributions to psychopathology.* **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 44, n. 1, p. 33-63, 2003. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12553412/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

GUERRA, L. B. **A criança com dificuldades de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

HERBST, D. P. *What happens when we make a distinction: An elementary introduction to co-genetic logic.* In: KINDERMAN, T. A.; VALSINER, J. (Eds.) **Development of person-context relations.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995. p. 67-82.

HOPKINS, B.; BUTTERWORTH, G. *Concepts of causality in explanations of development.* In: BUTTERWORTH, G.; BRYANT, P. (Eds.) **Causes of**



development: Interdisciplinary perspectives. New York: Harvester Wheatsheaf, 1990. p. 3-32.

JARDIM, W. R. **Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental:** manual de identificação e intervenção. São Paulo: Loyola, 2001.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 4. ed. São Paulo: Papirus. 2006.

KINDERMANN, T. A.; VALSINER, J. *Individual development, changing contexts, and the co-construction of person-context relations in human development.* In: KINDERMANN, T. A.; VALSINER, J. (Eds.) **Development of person-context relations.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995. p. 1-9.

LAUTREY, J. *Psicología del desarrollo y psicología diferencial: hacia un cambio en el estatuto de la variabilidad?* **Anuario de Psicología**, v. 29, n. 2, p. 61-86, 1998. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8968>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LELOUP, J. Y. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial.** Petrópolis: Vozes, 1998.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LERNER, R. M. *Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective.* **Developmental Psychology**, v. 27, n. 1, p. 27-32, 1991. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1991-12213-001>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LERNER, R. M. *Developing individuals within changing contexts: Implications of developmental contextualism for human development research, policy, and programs.* In: KINDERMAN, T. A.; VALSINER, J. (Eds.) **Development of person-context relations** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995b. p. 13-33.

LERNER, R. M. *Developmental contextualism and the life-span view of person-context interaction.* In: BORNSTEIN, M. H.; BRUNER, J. S. (Eds.) **Interaction in human development.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989. p. 217-243.

LERNER, R. M. *Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development.* In: DAMON, W.; LERNER, R. M.



(Eds.) ***Handbook of child psychology: Theoretical models of human development.*** Vol. 1., 6. ed. New York: John Wiley & Sons, 2006.

LERNER, R. M. *Individual and context in developmental psychology: Conceptual and theoretical issues.* In: NESSELROADE, J. R.; VON EYE, A. (Eds.) ***Individual development and social change: Explanatory analysis.*** New York: Academic Press, 1985. p. 155-183.

LERNER, R. M. *Nature, nurture, and dynamic interactionism.* ***Human Development***, v. 21, n. 1, p. 1-20, 1978. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1979-05639-001>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LERNER, R. M. *Relative plasticity, integration, temporality, and diversity in human development: A developmental contextual perspective about theory, process, and method.* ***Developmental Psychology***, v. 32, n. 4, p. 781-786, 1996. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1996-01781-021>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LERNER, R. M. *The place of learning within the human development system: A developmental contextual perspective.* ***Human Development***, v. 38, n. 6, p. 361-366, 1995a.

LERNER, R. M. *Theories of human development: Contemporary perspectives.* In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.) ***Handbook of child psychology: Theoretical models of human development.*** Vol. 1., 5. ed. New York: John Wiley & Sons, 1998.

LERNER, R. M.; FISHER, C. B.; WEINBERG, R. A. *Applying developmental science in the 21st century: International scholarship for our times.* ***International Journal of Behavioral Development***, v. 24, n. 1, p. 24-29, 2000. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.952.3306&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LERNER, R. M.; FISHER, C. B.; WEINBERG, R. A. *Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science.* ***Child Development***, v. 71, n. 1, p. 11-20, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00113>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LERNER, R. M.; KAUFFMAN, M. B. *The concept of development in contextualism.* ***Developmental Review***, v. 5, n. 4, p. 309-333, 1985. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(85\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0273-2297(85)90016-4). Acesso em: 25 jul. 2022.

LERNER, R. M.; SKINNER, E. A.; SORELL, G. T. *Methodological implications of contextual/dialectic theories of development.* ***Human Development***, 23, 225-235, 1980.



LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LORDELO, E. R. *et al.* Contexto e desenvolvimento cognitivo: frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental. **Psicol Refl Crít.**, v. 20, n. 2, p. 324-334, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MAGNUSSON, D. *Individual development: A holistic, integrated model.* In: MOEN, P.; ELDER, G. H.; LÜSCHER, K. (Eds.) **Examining lives in contexto: Perspective on the ecology of human development.** Washington, DC: American Psychological Association, 1995. p. 19-60.

MAGNUSSON, D. *The individual as the organizing principle in psychological inquiry: A holistic approach.* In: BERGMAN, L. R.; NILSON, L. G.; NYSTEDT, L. (Eds.) **Developmental Science and the holistic approach.** Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. p. 33-47.

MAGNUSSON, D. *The person in developmental research.* In: ADAIR, J. G.; BÉLANGER, D.; DION, K. L. (Eds.) **Advances in psychological science: Social, personal and cultural aspects.** Vol. 1., London: Taylor & Francis, 1998. p. 495-511.

MAGNUSSON, D.; CAIRNS, R. *Developmental science: Toward a unified framework.* In: CAIRNS, R. B.; ELDER, G. H.; COSTELLO, E. J. (Orgs.) **Developmental science.** New York: Cambridge University Press, 1996. p. 7-30.

MAGNUSSON, D.; STATTIN, H. *Person-context interaction theories.* In: W. Damon & R. M. Lerner (Eds.) In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.) **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development.** Vol. 1., 5. ed., Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 1998.

MAGNUSSON, D.; STATTIN, H. *The person in context: a holistic-interactionistic approach.* DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.) **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development.** Vol. 1., 6. ed., Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2006.

MANCIAUX, M. *Requisitos para um desarrollo armonioso.* **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana** (OPS), PAHO Coll, 1984.

MARCONDES, E. **Pediatria básica.** 8. ed. São Paulo: Sarvier, 1992, v.1 e 2.



MARTINELLI, S. de C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. *In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E. (orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.* 5^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** 12 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MORETTO, V. P. **Construtivismo a produção do conhecimento em aula.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

MORETTO, V. P. **Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

MOSCOVICI, S. *On Social cognition.* *In: FORGAS, J. (Ed.). Social cognition perspectives on everyday understanding.* Londres: Academic Press, 1981.

NELSON, R. H. G. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade:** panorama visto de longe e um caso visto de perto. 2002. 65f. Monografia, Curso de Especialização em Neurociência e Comportamento, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

NETTO, S. P. **Psicologia da aprendizagem e do ensino.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

NOVAES, M. H. **Psicologia Escolar.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

NUTTI, J. Z. Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem. **Psicopedagogia OnLine, Educação e Saúde,** São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, G. de C. Dificuldades subjacentes ao não-aprender. *In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E. (orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.* 5^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1993.

PERRENOUD, P. **As Competências para ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002

PERRENOUD, P. Avaliação Entre Duas Lógicas. *In: PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.* Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23



PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. São Paulo: Zahar, 1971.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIONTELLI, A. **De feto a criança**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

RABELO, E. H. **Avaliação Novos Tempos Novas Práticas**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RAPPAPORT, C. R. **Psicologia escolar: temas básicos de psicologia**. São Paulo: EPU, 1984, v. 1.

REESE, H. W. *Contextualism and development psychology*. In: REESE, H. W. (Ed.) **Advances in child development and behavior**. Vol. 2, New York: Academic Press, 1991. p. 187-230.

RELVAS, M. P. **Neurociências e transtornos de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

RUBINSTEIN, E. **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. 1 ed. São Paulo: Casa da Editora, 2001.

SAMEROFF, A. J. *Commentary: General systems and the regulation of development*. In: GUNNAR, M. R.; THELEN, E. (Eds.) **The Minnesota Symposia on Child Psychology: Systems and development**. Vol. 22. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989. p. 219-235.

SAMEROFF, A. J. *Transactional models in early social relations*. **Human Development**, v. 18, n. 1-2, p. 65-79, 1975. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1976-12036-001>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SCARR, S. *Development is internally guided, not determined*. **Contemporary Psychology**, 27, 852-853, 1982.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SIGAUD, C. H. **Enfermagem pediátrica**. São Paulo: EPU, 1996.

SIMÃO, L. M. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In: SIMÃO, L. M.; MARTÍNEZ, A. M. (orgs). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.



SISTO, F. F. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico** (org.). 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SPENCER, J. P. et al. *Moving toward a grand theory of development: In memory of Esther Thelen*. **Child Development**, v. 77, n. 6, p. 1521-1538, 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17107442/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

STRICK, C.; SMITH, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TACCA, M. C. V. R. **Dificuldades de aprendizagem: percurso histórico e novas compreensões**. Artigo não publicado, Brasília: UnB, 2007.

TACCA, M. C. V. R. Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In:

GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. dos S. (orgs). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento**. Brasília: Líber Livro: ANPEd, 2008.

TAPIA, J. A. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. Tradução Sandra Garcia. 2. ed., São Paulo: Loyola, 1999.

THELEN, E. *Dynamic systems theory and the complexity of change. Psychoanalytic Dialogues*, v. 15, n. 2, p. 255-283, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10481881509348831>. Acesso em: 25 jul. 2022.

THELEN, E. *Self-organization in developmental processes: Can systems approaches work?* In: GUNNAR, M.; THELEN, E. (Eds.) **The Minnesota Symposia on Child Psychology: Systems and development**. Vol. 22. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989. p. 77-117.

THELEN, E.; SMITH, L. B. *Dynamic systems theories*. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.) **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. Vol. 1., 6. ed., Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2006. p. 258-312.

TOPCZEWSKI, A. **Aprendizado e suas desabilidades: Como lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de Aprendizagem a partir da Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, 2007.



VALENTE, J. A. (Org.) Computadores e conhecimento: repensando a educação. In: VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na educação**. São Paulo: Unicamp/NIED, 1991.

VALENTE, J. A. **Logo**: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo: Ed. McGraw-Hill, 1998.

VALSINER, J. *Co-constructionism and development: A socio-historic tradition*. *Anuario de Psicología*, v. 69, n. 2, p. 63-82, 1996. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1996-06316-003>. Acesso em: 25 jul. 2022.

VALSINER, J. *Constructing the personal through the cultural: Redundant organization of psychological development*. In: AMSEL, E.; RENNINGER, K. A. (Eds.) **Change and development: Issues of theory, method, and application**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997. p. 27-42.

VALSINER, J. *Developmental epistemology and implications for methodology*. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.) **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. Vol. 1., 6. ed., Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2006.

VALSINER, J. *Processes of development, and search for their logic: An introduction to Herbst's co-genetic logic*. In: KINDERMAN, T. A.; VALSINER, J. (Eds.) **Development of person-context relations**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995. p. 55-66.

VAN DER MAAS, H. L. J.; HOPKINS, B. *Developmental transitions: So what's new?* **British Journal of Developmental Psychology**, v. 16, n. 1, p. 1-13, 1998. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1998-02014-001>. Acesso em: 25 jul. 2022.

VAN GEERT, P. **Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos**. Reino Unido: Harvester Wheatsheaf, 1994.

YGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos da defectología**. [Traducción Carmem Pance Fernandez]. Haban: Pueblo y educación, 1995.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YGOTSKY, L. S. **A Formação Social Da Mente: O Desenvolvimento Dos Processos Psicológicos Superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis

217



Silveira Menna Barreto E Solange Castro Afeche – 5^a Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha. São Paulo: ÍCONE, 2001.

WALLON, H. As Etapas Da Socialização Da Criança. In: WALLON, H. **Psicologia e Educação da criança.** Lisboa: Editorial Veja, 1953. p. 183-197.

WALLON, H. **As Origens do Caráter.** Trad. Heloyza Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

WITHERINGTON, D. C.; MARGETT, T. E. *Systems and dynamic systems: The search for inclusive merger.* **Human Development**, 52, 251-256, 2009.

WOZNIAK, R. H. *A dialectical paradigm for psychological research: Implications drawn from the history of psychology in the Soviet Union.* **Human Development**, v. 18, n. 1-2, p. 18-34, 1975. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1976-11245-001>. Acesso em: 25 jul. 2022.

YAEGASHI, S. F. R. **O que é psico-pedagogia?** Maringá: EDUEM, 1988. Série Apontamentos, n. 76.

ZIPPIN, M. P. S. (org.) **A prática dos orientadores educacionais.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ПРИЛОЖЕНИЕ - СНОСКИ

2. Правовые ориентиры и основы народного образования.

Отправлено: Март 2022 г.

Утверждено: Август 2022 г.

¹ Доктор Х.К. Психология (Университет Логос). Доктор. Х.К. Физкультура (Кембриджский международный университет). Бакалавр богословия. Степень в области философии. МВА Спортивное управление и академии. Аспирантура по гуманистическому психоанализу. Специалист по физическому воспитанию. Журналистка. ORCID: 0000-0001-9139-7362.