Учреждение образования «Белорусский государственный педагогичсский университет имени Максима Танка»

Факультет социально-педагогических технологий
Кафедра возрастной и педагогической психологии

(рег. № УМ 23-1-28 - 2019)

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой

_____Е.В. Бондарчук
12.11 2019 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета

_____В.В. Мартынова
27.11 2019 г.

# УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

# «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ»

для специальности 1-03 04 04
Социальная и психолого-педагогическая помощь

Составители:
**Бондарчук Е.В**., доцент кафедры возрастной и педагогической психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент;
**Гормоза Т.В.**, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент;
**Грицевич Т.Д.**, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент;
**Князюк О.В**., старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Рассмотрено и утверждено
на заседании совета БГПУ 23.12 2019 г., протокол № 4

**ОГЛАВЛЕНИЕ**


ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА 5
СОДЕРЖАНИЕ
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ 7
Содержание лекционного материала по разделу «Психология развития» 7
1.1 Предмет и задачи психологии развития 7
1.2. Классические понятия психологии развития 14
1.3. Теории и модели психического развития 18
1.4. Проблема возрастной периодизации 44
1.5. Психическое развитие в младенчестве 52
1.6. Психическое развитие в раннем возрасте 61
1.7. Психическое развитие в дошкольном возрасте 67
1.8. Психическое развитие в младшем школьном возрасте 73
1.9. Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте 78
1.10. Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости 88
1.11. Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости 93
1.12. Психосоциальное развитие в возрасте поздней взрослости и старости 98
Содержание лекционного материала по разделу «Социальная психология» 105
2.1.2 Социальная психология как наука. История развития социальной психологии 105
2.2.1 Психология толпы 115
2.2.2 Этническая психология 121
2.3.1 Проблемы социальной перцепции и межличностных отношений 130
2.3.2 Социальная психология общения 133
2.4.1 Социальная психология малых групп 136
2.5.1 Социальная психология личности 141
2.5.2 Социализация личности 145
2.6.1 Социально-психологические основы конфликтологии 148
2.6.2 Социальная психология семейных отношений 151
Содержание лекционного материала по разделу «Специальная психология» 155
3.1. Специальная психология как наука 155
3.2. Этиология нарушений психического развития 159
3.3. Классификации нарушений психического развития 165
3.4. Закономерности развития детей с ОПФР 167
3.5. Закономерности общего психического недоразвития 173
3.6. Закономерности поврежденного психического развития 181
3.7. Закономерности задержанного психического развития 186
3.8. Закономерности дефицитарного психического развития 194

3.9. Закономерности искаженного психического развития 204
3.10. Закономерности дисгармоничного психического развития 210
3.11. Принципы психологической диагностики в специальной психологии 219
3.12. Подходы к анализу результатов диагностики в специальной психологии 229
3.13. Психологические основы коррекционной работы 232
Содержание лекционного материала по разделу «Методология и методы психологического исследования» 240
4.1. Понятие о методологии и методах психологического исследования. Философский уровень описания объекта 240
4.2. Метасистемный уровень описания объекта 242
4.3. Общесистемный уровень описания объекта 245
4.4. Теоретический уровень описания объекта 247
4.5. Эмпирический уровень описания объекта 250
4.6. Практический уровень описания объекта 254
4.6. 1.Программа психологического исследования, ее структура и основные элементы 254
4.6.2. Классификация видов и методов психологического исследования 255
4.6.3. Эксперимент как метод исследования в науке 257
4.7. Требования к методам и методикам психологического исследования 261
4.8. Требования к процедуре психологического исследования 264
4.9. Методология обработки, обобщения, интерпретации и представления данных психологического исследования 267
Содержание лекционного материала по разделу «Педагогическая психология» 272
5.1.1. Педагогическая психология как наука 272
5.2.1. Современные концепции обучения 274
5.2.2. Психологические основы учебной деятельности 279
5.2.3. Дифференциальная психология обучения 283
5.3.1. Психология воспитания и самовоспитания 288
5.3.2. Социально-психологические аспекты воспитания 292
5.4.1. Психология личности педагога 295
5.4.2. Психология педагогической деятельности 299
5.4.3. Психология педагогического общения и взаимодействия 303
5.5.1. Психологические основы обучения и воспитания детей дошкольного возраста 305
5.5.2. Психологические основы обучения и воспитания младших школьников 308
5.5.3. Психологические основы обучения и воспитания подростков 312
5.5.4. Психологические основы обучения и воспитания старших школьников и студентов 316

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ 321
Содержание учебного материала к семинарским занятиям по разделу «Психология развития» 321
Содержание учебного материала к семинарским занятиям по разделу «Социальная психология» 329
Содержание учебного материала к практическим занятиям по разделу «Специальная психология» 337
Содержание учебного материала к семинарским занятиям по разделу «Методология и методы психологического исследования» 351
Содержание учебного материала к семинарским занятиям по разделу «Педагогическая психология» 356
РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ
Вопросы для контроля знаний студентов по разделу «Психология развития» 364
Вопросы для контроля знаний студентов по разделу «Социальная психология» 366
Вопросы для контроля знаний студентов по разделу «Специальная психология» 367
Тестовые задания к разделу «Специальная психология» 370
Вопросы для контроля знаний студентов «Методология и методы психологического исследования» 375
Вопросы для контроля знаний студентов по разделу «Педагогическая психология» 377
ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ 380
Учебная программа 380
Темы рефератов и докладов по разделу «Специальная психология» 491
Словарь терминов по разделу «Психология развития» 493
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 502

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс (УМК) по учебной дисциплине «Теоретические и методологические основы психологической помощи» является электронным ресурсом, сопровождающим изучение данной дисциплины; он помогает в усвоении ее основных положений, выработки навыков применения психологических знаний в профессиональной сфере педагога-психолога. УМК разработан в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь.

Учебно-методический комплекс является вспомогательным информационным образовательным ресурсом. Он также может быть использован при дистанционном обучении. УМК обеспечивает эффективную самостоятельную работу студентов в соответствии с рабочим учебным планом по изучаемому курсу, на дневной и заочной формах получения образования.

Учебно-методический комплекс облегчает усвоение изучаемого материала, допускает использование индивидуальных траекторий обучения в соответствии с потребностями обучающегося, уровнем его подготовки, интеллектуальными и техническими возможностями; предоставляет большие возможности для самопроверки на всех этапах самостоятельной работы.

Содержание учебной дисциплины «Теоретические и методологические основы психологической помощи» представлено в пяти блоках: «Психология развития», «Социальная психология», «Специальная психология», «Методология и методы психологического исследования», «Педагогическая психология».

Основной **целью** УМК является оказание информационной помощи обучающимся в процессе овладения системой теоретических знаний в области психологии развития, социальной психологии, методологии и методов психологического исследования, педагогической, специальной психологии; ознакомления с основными методами и разделами психологии; формирования у студентов целостного представления об основных проблемах психологии развития, социальной психологии, методологии и методов психологического исследования, педагогической, специальной психологии.

Достижению названной цели будет способствовать решение следующих **задач** УМК:

1) обеспечение эффективного освоения учебного материала по учебной дисциплине «Теоретические и методологические основы

психологической помощи» для специальности 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь.

2) усвоение категориального аппарата психологии развития, социальной психологии, методологии и методов психологического исследования, педагогической, специальной психологии;
3) оказание помощи в подготовке тем, вынесенных на самостоятельное изучение;
4) изучение возможностей применения психологических знаний в области психологии развития, социальной психологии, методологии и методов психологического исследования, педагогической, специальной психологии;
5) формирование профессиональных компетенций студентов в процессе изучения дисциплины.

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Теоретические и методологические основы психологической помощи» включает в себя пояснительную записку, содержание, список рекомендуемой литературы. В содержании представлено 4 раздела: «Теоретический раздел», «Практический раздел», «Раздел контроля знаний» и «Вспомогательный раздел». В «Теоретическом разделе» представлены лекции по темам учебной дисциплины, в «Практическом разделе» – содержание учебного материала к семинарским и практическим занятиям и литература, в «Разделе контроля знаний» содержатся вопросы к экзаменам, зачету и тестовые задания, во «Вспомогательном разделе» – программа учебной дисциплины, темы рефератов и докладов, словарь терминов.

# 1. Теоретический раздел

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

ТЕКСТ ЛЕКЦИЙ

**Учебный модуль 1. Теоретико-методологические вопросы психологии развития**

**Тема 1.1 Предмет и задачи психологии развития**

**Лекция 1**

**План:**

1. Предмет возрастной психологии.
2. Научные задачи возрастной психологии.
3. Прикладные задачи возрастной психологии.
4. Связь возрастной психологии с другими отраслями науки.

***Предмет психологии развития.*** Современная психология представляет собой разветвленную систему научных дисциплин, среди которых особое место занимает психология развития человека, связанная с изучением возрастной динамики развития человеческой психики, онтогенеза психических процессов и психологических качеств личности качественно изменяющегося во времени человека. Психология развития связана не только с изучением возрастных этапов человеческого онтогенеза, но и рассматривает разнообразные процессы макро- и микро- психического развития вообще.

Предметом ***психологии развития*** может быть только ***развитие***. Почти все исследователи сходятся во мнении, что ***развитие можно определить как изменение во времени.*** Встает вопрос – какое изменение и чего именно изменение? Г. Крайг отмечает, что термин развитие указывает на изменения, которые со временем происходят в строении тела, мышлении или поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды. Обычно эти изменения прогрессируют и накапливаются, приводя к усилению организации и усложнению функций. А.А. Реан определяет развитие как «процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека».

Основными свойствами развития, отличающими его от всех других изменений, являются *необратимость, направленность, закономерность.*

Сам процесс развития не универсален и не однороден. Это означает, что в ходе развития действуют разнонаправленные процессы: «общая линия прогрессивного развития переплетается с изменениями, которые образуют так называемые тупиковые ходы эволюции или даже направлены в сторону регресса» (Философский энциклопедический словарь. М., 1983, с. 561).

Наряду с понятием «развитие» в научной дисциплине присутствуют понятия *«созревание»* и *«рост».* Долгие годы развитие трактовалось как

процесс созревания. Дело в том, что сами понятия созревания и роста пришли из биологии развития. И если рост означал количественные соматические изменения, то к созреванию относили все процессы, спонтанно протекающие в организме под влиянием внутренне запрограммированных и внутренне управляемых импульсов роста (Карандашев Ю. Н., 1997).

В зависимости от протяженности временной дистанции, которую мы рассматриваем, можно различить, по меньшей мере, четыре ряда изменений: *филогенез, антропогенез, онтогенез и микрогенез.*

Основными формами развития являются *филогенез* и *онтогенез.* Психическое развитие в филогенезе осуществляется путем становления психических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом.

В ходе онтогенеза происходит формирование психических структур в течение жизни данного индивида, иными словами, онтогенез – это процесс индивидуального развития человека. В последующем, говоря о развитии, мы будем подразумевать процесс индивидуального психического развития.

Деление временной дистанции на возрастные периоды имеет внешние и внутренние основания. Внешние основания: всякое изменение происходит во времени независимо от того, является оно количественным или качественным, быстрым или медленным, микро- или макропроцессом. Время никоим образом не регламентирует ход психического развития. Однако время фиксирует все события в строго заданной последовательности, не позволяя одним событиям обгонять другие, а вторым становиться впереди первых.

Внутренние основания: Л. С. Выготский писал, что единственным основанием для деления онтогенеза на возрастные периоды может быть только само психическое развитие, т.е. те изменения, которые происходят в психике детей и взрослых с возрастом.

***Общие показатели развития.*** *Что изменяется?* Изменяется поведение и переживание человека. Области (сферы) психического развития указывают на то, что именно развивается. Многие недоразумения при определении механизма психического развития возникают из-за смешения различных областей психического развития человека. Ведь каждая из них качественно отличается от другой. И если все они в своем развитии подчиняются общим принципам и закономерностям, то механизмы развития каждой будут различными в силу собственного качественного своеобразия. Поэтому вслед за выделением областей психического развития следует определить и их носителей.

Можно выделить следующие области развития:

— *психофизическая,* которая включает в себя *внешние* (рост и вес) и *внутренние* (кости, мышцы, мозг, железы, органы чувств, конституция, нейро- и психодинамика, психомоторика) изменения тела человека;

— *психосоциальная,* предусматривающая изменения в эмоциональной и личностной сферах. При этом следует особо указать на значение межличностных отношений для становления *Я-концепции* и *самосознания* личности;

— *когнитивная,* включающая все аспекты познавательного развития, развитие способностей, в том числе умственных.

Качественное содержание выделенных областей указывает и на их носителей. Структура *индивида* является носителем *психофизических свойств* человека. Носителем *психосоциальных свойств* является *личность,* а *когнитивных – субъект деятельности.* О возможности подобной «увязки» свидетельствуют данные о составе этих макрообразований в структуре человека (Ананьев Б. Г., 1969).

*Как изменяется?* Можно выделить систему парных признаков, характеризующих качественную природу изучаемых изменений. Эти изменения являются количественными или качественными; непрерывными или дискретными, скачкообразными; универсальными или индивидуальными; обратимыми или необратимыми; целенаправленными или ненаправленными; изолированными или интегрированными; прогрессивными или регрессивными.

*Почему изменяется?* относится к механизмам развития, порождающим описанные изменения. Их цель объяснить причины и условия, вызвавшие наступившие изменения. Причины, обусловившие наступившие изменения, принято называть факторами. При этом говорят о множественности факторов, потому что единичный фактор, как причина наступивших изменений, скорее исключение из правила, чем правило. Преемственность изменений является основой, на которой строятся последующие изменения.

*В каком направлении изменяется?* Следующие друг за другом изменения отличаются друг от друга качественно и количественно. Качественные изменения определяют деление развития на этапы, а количественные – содержание каждого отдельного этапа. Каждый новый этап основывается на предыдущем.

Анализ литературных источников показывает, что можно выделить 2 вида определений развития.

***1) – узкое, традиционное*** включает однонаправленные, необратимые, универсальные, качественно-структурные изменения, ведущие к состоянию зрелости

***2) – широкое определение развития*** включает все онтогенетические изменения, которые носят относительно протяженный, длительный характер; обнаруживают какую-то упорядоченность или внутреннюю взаимосвязь; находятся с возрастными периодами в более или менее тесных отношениях.

Развитие рассматривается одновременно и как процесс и как результат. Причем процесс оказывается, как правило, скрыт для исследователя, а результат доступен для наблюдения.

***3) – рабочее определение понятия развития***: развитием называются изменения, образующие ветвящийся процесс, содержащий, с одной стороны, узлы качественных изменений, преемственно следующие друг за другом, и, с другой, линии количественных изменений, связывающие их между собой (Ю. Н. Карандашев).

Предметом психологии развития является психическое развитие, которое определяется как фило-, антропо-, онто- или микрогенетические изменения поведения и переживания, образующие ветвящийся процесс, содержащий с одной стороны, узлы качественных изменений, преемственно следующие друг за другом, и, с другой, линии количественных изменений, связывающие их между собой.

В последние десятилетия психология развития изменились как по своему содержанию, так и по связям с другими науками. С одной стороны, они оказывают влияние на другие научные дисциплины, и, с другой, сами испытывают подобные влияния, ассимилируя все то, что расширяет ее предметное содержание.

- биология, генетика, физиология развития;
- этология (изучение поведения);
- культурная антропология, этнология;
- социология и социальная психология;
- психологические дисциплины.

***Научные задачи психологии развития:***

— *Описание развития* (включает рассмотрение изучаемого объекта в статике и в развитии);

— *Объяснение развития* (выявление причин, факторов и условий, повлекших за собой наступившие изменения в поведении и переживании);

— *Прогноз развития* (исследование следствий, которые вытекают из данной причины). Прогноз всегда носит гипотетический характер, так как он основывается на объяснении, на установлении связей между наступившим следствием и возможными причинами;

— *Коррекция развития* (включает в себя управление развитием через изменение возможных причин).

***Прикладные задачи психологии развития***

Знания психологии развития нужны в разных сферах образования и социальной политики, где принимаются законы, затрагивающие желания людей, их возможности и интересы, а также психологам, родителям, воспитателям, врачам и т.д.

В сфере применения психологии развития на практике решаются следующие задачи:

1. Ориентация в жизненном пути (ответ на вопрос "что имеем?", т.е. определение уровня развития).
2. Определение условий развития и изменения ("как это возникло?" - каковы причины и условия, приведшие к данному уровню развития).

3. Прогноз стабильности и изменчивости свойств личности ("что будет?" - прогноз не только хода развития, но и предпринятых мер вмешательства).
4. Обоснование целей развития и коррекции ("что должно быть?" - определяется, что возможно, реально, а что должно быть исключено. Ложно установленная норма развития приводит к существенным искривлениям в практике учебной и воспитательной работы).
5. Планирование коррекционных мероприятий ("какие могут быть достигнуты цели?" - т.е. что нужно сделать, чтобы получить от вмешательства ожидаемый эффект. Коррекционные мероприятия необходимы, если не осилены задачи развития, или условия развития ведут к нежелательному эффекту. Учитывать цели развития, потенциалы развития индивида, социальные требования к развитию, возможности индивида).
6. Оценка коррекции развития ("к чему это привело?" - т.е. что дали коррекционные мероприятия).

**Методы психологии развития**

Первостепенным моментом в общей системе исследования является вопрос о конкретных **методах,** процедурах добывания эмпирического материала о возрастных показателях психики. К ним относится большая группа основных методов психологии, которые охватывают способы получения психологических фактов в рамках общей стратегии решения задач психологии развития.

*Наблюдение* - преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и объяснения. В психологии развития это один из первых и доступнейших методов, особенно необходимый при исследовании детей на ранних этапах развития, когда у испытуемых невозможно взять словесный отчет, а проведение любой экспериментальной процедуры затруднено. И хотя наблюдение представляется несложным методом, при правильной организации оно дает возможность собрать факты естественного поведения человека. При наблюдении человек не знает, что за ним кто-то следит, и ведет себя естественно, именно поэтому наблюдение дает жизненно правдивые факты. Наблюдения позволяют *системно* анализировать психику развивающегося человека.

Ограниченность использования метода наблюдения связана с несколькими причинами. Во-первых, естественность и слитность в поведении человека социальных, физических, физиологических и психических процессов затрудняют понимание каждого из них в отдельности и препятствует вычленению главного, существенного. Во-вторых, наблюдение ограничивает вмешательство исследователя и не позволяет ему установить способность ребенка сделать что-то лучше, быстрее, успешнее, чем он сделал. В наблюдении психолог сам не должен вызывать явление, которое он

хочет изучать. В-третьих, при наблюдении невозможно обеспечить повтор одного и того же факта без изменений. В-четвертых, наблюдение позволяет лишь фиксировать, но не формировать психические проявления. Наконец, в-пятых, наблюдение никогда не может быть единичным фактом, оно должно вестись систематично, с повторяемостью и большой выборкой испытуемых.

*Наблюдения* бывают *сплошными,* когда психолога интересуют все особенности поведения ребенка, но чаще *выборочными,* когда фиксируются только некоторые из них. Наблюдения должны вестись регулярно. Интервалы, с которыми должно вестись наблюдение, зависят от возраста того, за кем наблюдают.

Наблюдение может проводиться с использованием технических средств и способов регистрации данных (фото-, аудио-, и видеоаппаратура, карты наблюдения и пр.). Обычно наблюдение сочетается с экспериментом.

***Экспериментальные*** методы предполагают активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется искомый психологический факт.

*Эксперимент от наблюдения отличается* следующими особенностями:

- в эксперименте исследователь сам вызывает изучаемое им явление, а наблюдатель не может вмешиваться в наблюдаемые ситуации;
- экспериментатор может варьировать, изменять условия протекания и проявления изучаемого процесса;
- в эксперименте возможно поочередное исключение отдельных условий (переменных), чтобы установить закономерные связи, определяющие изучаемый процесс;
- эксперимент позволяет варьировать количественное соотношение условий, а также допускает математическую обработку полученных в исследовании данных.

Эксперимент в работе с детьми позволяет получить лучшие результаты тогда, В психологии развития широко применяются такие виды эксперимента, как *констатирующий и формирующий*. В констатирующем эксперименте определяется уровень и особенности развития человека, присущие ему в настоящее время. *Формирующий эксперимент* предполагает целенаправленные воздействия на испытуемого с целью создания, выработки определенных качеств, умений. Другими словами, это развивающий метод в условиях специально организованного педагогического процесса.

В психологии развития часто используется *метод срезов*: в достаточно больших детских группах с помощью конкретных методик изучается определенный аспект развития. В результате получают данные, характерные для этой возрастной группы. Когда делается несколько срезов, подключается *сравнительный метод***:** данные каждой группы сравниваются между собой и делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены. Подбирая группу по какому-то признаку для проведения срезов, психологи стараются «уравнять» другие существенные

различия между людьми. Те данные, которые получают благодаря методу срезов, являются средними или среднестатистическими.

*Лонгитюдный (лонгитюдиальный) метод* исследования часто называется *«продольным исследованием»*. С помощью этого метода изучают развитие одного и того же испытуемого длительное время. Такого типа исследование позволяет выявить более тонкие тенденции развития, небольшие изменения, происходящие в интервалах, которые не охватываются «поперечными» срезами.

Развитие личности изучается с помощью бесед, письменных опросов, косвенных методов. К последним относятся так называемые проективные методы. Они основаны на принципе проекции – перенесении на других людей своих собственных потребностей, отношений, качеств.

Отношения между людьми, сложившиеся в группе, определяет *социометрический* метод. Интеллектуальное развитие изучается с помощью разнообразных методик, но главным образом - *стандартизированных тестов. Анкетирование* – метод выявления биографических данных, мнений, ценностных ориентации, установок и личностных черт опрашиваемого.

*Метод беседы (опроса)* проводит подготовленный исследователь, и используют его для изучения детей дошкольного, школьного возраста, подростков и юношей. Для изучения детей дошкольного возраста метод применяется в ограниченных пределах.

*Метод близнецов.* При помощи данного метода исследуются сходство и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами, которые дают важный научный материал для понимания роли наследственности и среды в формировании развития психики и личности человека. При помощи метода близнецов получено немало свидетельств того, что эмоциональность, уровень активности и общительности человека могут быть обусловлены генетически, хотя вопрос о «весомости» вклада наследственности и среды в психическое развитие на всех этапах онтогенеза остается открытым.

*Биографический метод* – способ исследования, диагностики, коррекции и проектирования жизненного пути личности. Современный биографический метод основан на изучении личности в контексте истории и перспектив ее жизнедеятельности и взаимоотношений со значимым окружением, направлен на формирование и коррекцию жизненных программ и сценариев ее развития в онтогенезе.

Большинство перечисленных методов являются исследовательскими. Они позволяют в качестве результата получить нечто новое (факты, закономерности, механизмы психических процессов и т.д.). Каждый метод для конкретного исследования требует описания, обоснования, конструирования, проверки на надежность, валидность и стандартизацию.

**Основная литература**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература**

1. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.2. Классические понятия психологии развития

**Лекция 2**

**План:**

1. Рост. Кривые роста.
2. Созревание.
3. Дифференциация.
4. Научение. Виды научения.
5. Запечатление.
6. Социализация.

**Рост.** Изменения, происходящие в ходе развития, могут быть количественными или качественными. Приращение высоты тела или увеличение запаса слов представляют собой количественные изменения. Физиологические изменения в возрасте половозрелости или обретение понимания многозначности слов в поговорках являются, напротив, качественными изменениями. Поэтому в парной категории «количество – качество» понятие роста относится к количественному аспекту развития.

Рост представляет собой лишь отдельный аспект хода развития, а именно - одномерное количественное рассмотрение процессов развития. Рассматривать развитие в аспекте роста значит ограничиться исследованием чисто количественных изменений, когда знания, умения, память, содержание чувств, интересы и т.п. рассматриваются всего лишь с точки зрения приращения их объема.

**Созревание.** Подход к развитию с точки зрения созревания господствовал в психологии достаточно долго. К биологическому созреванию

принято относить все процессы, спонтанно протекающие под влиянием эндогенно запрограммированных, т.е. наследственно детерминированных и внутренне управляемых импульсов роста.

К таким процессам относятся физические изменения, важные для психического развития – созревание мозга, нервной и мышечной систем, эндокринных желез и т.д. Исходя из психофизического единства человека, т.е. связи соматических и психических процессов, биологически ориентированные модели развития представляли психическое развитие по аналогии с анатомо-физиологическим созреванием как внутренне регулируемый процесс созревания.

О созревании говорят обычно тогда, когда прошлый опыт, научение или упражнение (экзогенные факторы) не оказывают влияния (или оказывают несущественное) на характер происходящих изменений. Наряду с ограничением внешних условий развития выделяют ряд признаков, указывающих на наличие процессов созревания; 1) аналогичность возникновения и протекания; 2) возникновение в строго определенном возрасте; 3) нагоняемость; 4) необратимость.

**Дифференциация.** Авторы, понимающие под развитием зависящие от созревания качественные изменения, охотно обращаются к понятию дифференциации. В узком смысле дифференциация означает прогрессивное вычленение разнородных частей из исходного нерасчлененного целого, по примеру таких соматических процессов, как деление клетки и образование тканей и органов. Она ведет к росту, с одной стороны, структурной сложности, а с другой - к вариативности и гибкости поведения. Сюда относятся также растущее многообразие, специализация и автономизация отдельных структур и функций. В широком смысле дифференциация обозначает просто общее содержание прогрессирующего дробления, расширения и структурирования психических функций и способов поведения.

**Научение** - это обобщенная категория, обозначающая множество процессов, ведущих к изменениям поведения, Последние понимаются в самом широком смысле как обретение знаний, запоминание, усвоение установок, мотивов и т.д. Поскольку источником изменений при научении является внешняя среда (экзогенная регуляция развития), постольку научение является понятием, противоположным созреванию (эндогенная регуляция развития).

В общем смысле под научением понимают достижение прогресса путем целенаправленных усилий и упражнения (например, изучение глаголов, обучение чтению, езде на велосипеде и т.д.). Психологическое понятия научения шире: в него входят все более или менее продолжительные изменения поведения, происходящие на основе опыта, упражнения или наблюдения. При этом не имеет значения, достигнут ли при этом какой-либо успех или наступившие изменения возникли непреднамеренно, спонтанно.

Научение включает в себя как освоение новых форм поведения, так и изменение репертуара уже имевшихся форм.

О научении мы не говорим в тех случаях, когда новое поведение (или изменение прежнего) вызвано: 1) созреванием функции, не зависящим от опыта и упражнения; 2) преходящим психологическим состоянием (утомлением, сенсорной адаптацией, медикаментозным влиянием и т.п.); 3) врожденными тенденциями реагирования (безусловные рефлексы, или инстинктивное поведение).

Особый интерес для психологии научения представляют его виды – *классическое обусловливание* (И.П. Павлов), *оперантное обусловливание* (Э. Торндайк), *научение на модели* (А. Бандура), *научение через опосредование* (К. Халл).

**Запечатление (импринтинг).** Понятие запечатления используется для обозначения процессов непосредственного, не контролируемого сознанием усвоения каких-либо норм, требований, способов поведения в результате кратковременного (реже – продолжительного) воздействия конкретного образца. Именно таким образом, к примеру, объясняются родительские модели поведения, унаследованные в детстве, проблемные черты характера. В действительности же здесь трудно определить, какова природа происхождения той или иной поведенческой схемы. Она в равной степени может быть объяснена другими механизмами, не имеющими отношения к запечатлению.

Принято характеризовать запечатление следующими 6 признаками:

1) своеобразное закрепление заданных образцов реакций с системой стимулов внешней среды;

2) возможность воздействия внешнего мира ограничивается генетически детерминированным возрастным отрезком (критический, или сенситивный период);

3) однажды произошедшее запечатление внешне стабильно и даже необратимо; наступившее запечатление устойчиво к новым воздействиям;

4) посредством запечатления «выучиваются» видоспецифические, а не индивидуальные признаки объекта-стимула;

5) связь поведенческого образца с определенным объектом-стимул ом вовсе не требует функциональной дееспособности или внешних выражений поведения во время фазы запечатления;

6) эффекты запечатления воспроизводятся не только в ответ на подкрепление или уменьшение мотива, но и на пищу, тепло, тактильные раздражители.

**Социализация (культурный социогенез).** Очевидно, что каждый человек при нормальных условиях «врождается» в уже существующее общество с определенными нормами поведения и переживания. Начиная с рождения, подрастающий ребенок вступает во взаимодействие со своим социальным окружением, прежде всего с родителями, позднее - с отдельными лицами и группами - в школе, на работе и т.д. В результате он

приобретает типичные для его окружения ценностные представления, нормы и роли. Благодаря этому опыту поведения и переживания постепенно осваиваются значимые для определенного общества формы поведения и переживания. Этот общий процесс влияния социокультурных факторов на развитие в смысле врастания в окружающее общество и культуру описывают понятием социализации.

В понятии социализации выделяют две стороны. Первая - это социальное становление человека, т.е. процесс спонтанного врастания его в социальное окружение. Вторая - социальное формирование человека, т.е. процесс целенаправленной адаптации его к существующим ценностям, нормам, идеалам. Понятие социализации впервые было предложено Ч. Кули в термине «социализированное сознание». В зависимости от того, в какой науке используется этот термин, он приобретает соответствующее значение. Так, психологию интересует прежде всего развитие личности, социальное развитие различных индивидов и процессы научения, лежащие в их основе. Наиболее предпочитаемыми темами здесь являются: социализация зависимости, агрессивности, полотипового поведения, моральных установок и т.д.

В современной психологии социализация рассматривается как общее название для гипотетического процесса социального научения, который характеризуется взаимной интеракцией лиц, зависящих друг от друга или имеющих друг к другу отношение.

В качестве источников социализации индивида выступают: а) передача культуры через семейный и другие социальные институты, и, прежде всего, через систему образования, обучения и воспитания; б) взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности; в) первичный опыт, связанный с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм общественного поведения; г) процессы саморегуляции, соотносимые с постепенной заменой внешнего контроля индивидуального поведения на внутренний самоконтроль. На данном этапе социализации индивид активно усваивает социальные нормы. Система саморегуляции формируется и развивается в процесе интериоризации социальных установок и ценностей.

Термин «социализация» соответствует концепции (воронковая модель И. Чайлда), согласно которой ребенок изначально асоциален и его социальность сводится к потребности в общении. В этом случае социализация – процесс превращения изначально асоциального субъекта в социальную личность, владеющую принятыми в обществе моделями поведения, воспринявшую социальные нормы и роли (характерен для психоанализа). Важнейший принцип развития от "принципа удовольствия" к "принципу реальности". Индивид, чтобы выжить, должен быть нормальным, успешным и приемлемым для окружающих людей. Тем не менее, собственно идея социализации в психоанализе не рассматривается. Она развита в американской социальной психологии – в теориях социальных ролей и

социального научения. В рамках ролевой теории задачей развития рассматривается освоение общественных стандартов.

Понимание процесса усвоения социальных норм, умений, стереотипов, формирования социальных установок и убеждений, обучение принятым в обществе формам поведения и общения, вариантам жизненного стиля, вхождения в группы и взаимодействия с их членами имеет смысл, если изначально индивид понимается как несоциальное существо, и его несоциальность должна преодолеваться в процессе воспитания в обществе.

Социализация рассматривается сегодня как преимущественно двунаправленный процесс взаимовлияний между субъектом и средой.

**Основная литература**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература**

1. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

**Тема 1.3. Теории и модели психического развития**

**Лекция 3**

**План:**

1. Психоаналитическое направление теорий и моделей психического развития.
2. Когнитивное направление теорий и моделей психического развития.
3. Контекстуальные модели психического развития.

Основой любой научной дисциплины является ее теория. Именно она выполняет основные функции науки, т.е. ее описание, объяснение, прогноз и коррекцию.

В методологии науки принято выделять понятия *научного направления, теории и модели*. Под научным направлением понимают группу теорий,

объединенных общей идеей (не обязательно принадлежащих к одной научной школе).

**Теория** – есть непротиворечивая, связная простая система правил, порождающая модель объекта на основе его эмпирического образа.

Все теории развития Ю.Н. Карандашев предлагает делить на 2 больших класса: *обыденные и научные. Обыденные теории развития* не осознаются их авторами, но оказывают большое влияние на мировоззрение человека; нередко они являются популяризацией устаревших теорий развития. Поэтому обыденные теории развития выступают, в лучшем случае, как предтеории.

К теории предъявляются следующие требования:

1. Высказывания, порождаемые теорией, не должны противоречить друг другу (непротиворечивость).
2. Высказывания, порождаемые теорией, должны быть взаимосвязаны (связность).
3. Теория должна обходиться минимальным числом правил, порождающих ее высказывания (простота).
4. Правила теории, порождающие высказывания, должны носить обобщенный характер (обобщенность).
5. Теория должна основываться на эмпирическом образе объекта (эмпиричность)
6. Образ объекта в модели должен соответствовать поведению действительного объекта (достоверность).
7. Теория должна последовательно и логично объяснять поведение объекта (логичность).
8. Прогнозы теории должны оправдываться поведением объекта (подтверждаемость).
9. Рекомендации теории по коррекции и управлению объектом должны подтверждаться его поведением (эффективность).

**Модель** выполняет по отношению к объекту функции достоверного описания, логичного объяснения, подтверждающегося прогноза и эффективной коррекции (управления) его поведения. Чтобы определить соотношение между теорией и моделью используют 2 критерия:

1) системность (характеристика модели)
2) эмпиричность (характеристика теории)

В зависимости от сочетания этих критериев получается следующая классификация теорий и моделей:

1) нет ни системности, ни эмпиричности – обыденные теории развития;
2) нет системности, но есть эмпиричность – традиционные теории развития;
3) есть системность, но нет эмпиричности – модели развития;
4) есть системность, эмпиричность – современные теории развития.

Движение науки в ее развитии идет от традиционных теорий к моделям, а затем – к современным теориям.

Все теории развития используют в качестве отправного пункта систему «субъект–среда». Без определения отношений внутри этой системы не может быть построена ни одна теория. Характер отношений между субъектом и средой, постулируемый каждым автором, определяет содержание теории и ее теоретическую принадлежность (научное направление).

Исходя из отношений противопоставленности субъекта и **среды,** различают два научных направления: ***эндогенное,*** где основной движущей силой считается субъект, и ***экзогенное,*** где движущей силой считается среда.

Отношение мультипликативности рассматривает развитие как результат взаимодействия в полной мере и субъекта, и среды. Именно это отношение лежит в основе большинства теорий. Их классифицируют по следующим направлениям:

1) ***психоаналитическое направление,*** в теориях которого субъект развивается, подавляясь средой;
2) ***когнитивное направление:*** субъект развивается, познавая среду;
3) ***направление социализации:*** субъект развивается, включаясь в социальную среду и «усваивая» ее, т.е. социализируясь;
4) ***социально-экологическое направление:*** субъект развивается, врастая во все более широкие слои и уровни социальной среды;
5) ***направление саморазвития,*** субъект развивается, осваивая социальную среду, преодолевая ее.

В современной психологии все больше набирает вес ***системное направление,*** которое рассматривает систему «субъект–среда» не изнутри, а извне. Системных теорий развития психики пока еще нет, хотя предпосылок к их созданию достаточно: теория высшей нервной деятельности И.П. Павлова и его сотрудников; теория функциональных систем П.К. Анохина, теория динамической локализации психических функций В.М. Бехтерева, А.Р. Лурии, теория Н.А. Бернштейна, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и др.

Чтобы оценить теории развития, была предложена схема, содержащая 10 параметров (А.Фламмер):

1. Образ человека, т.е. каким он выглядит в теориях рассмариваемого направления.
2. Объем описания, т.е. какие явления и в каком объеме описывает теория.
3. Охватываемые возрастные периоды.
4. Направление развития, т.е. куда движется развитие.
5. Вид описываемых изменений.
6. Процессы развития.
7. Движущие силы развития.
8. Возможности внешнего влияния.
9. Педагогическая значимость.
10. Клиническая значимость.

***Эндогенное направление*** в психологии развития. К эндогенным теориям относятся не только онтогенетические теории, описывающие развитие индивида, но и филогенетические теории, описывающие развитие вида. Представители эндогенных теорий являются обычно приверженцами теории созревания.

**Ранние теории созревания.** В качестве одной из первых, исторически ушедших в прошлое, теорий созревания выступает ***теория Аристотеля,*** где понятие энтелехии выступает как то внутреннее ядро, которое, созревая, определяет развитие человека.

Другая известная нам теория созревания - ***теория Я. А. Коменского:*** он писал, что ребенку надо предлагать то, к чему он лучше всего расположен. Ребенок - это активная составляющая системы «субъект-среда», а внешняя среда выполняет всего лишь функцию подпитки процесса созревания.

Третья ***теория*** принадлежит ***Ж.-Ж. Руссо.*** Ее основная идея: человек *определяется его природой;* от внешней социальной среды зависит, насколько природа сможет развернуться, и тогда воспитание выступает лишь как создание условий.

К эндогенным теориям, но уже *филогенетического* характера, можно отнести ***теорию Ч. Дарвина:*** в каждом человеке есть *предзаданность,* обусловленная конструкцией, а среда лишь осуществляет отбор.

Теории этого, как и любого другого направления, достаточно разнородны, в разной степени обобщены и формализованы - от конкретных фактов и сделанных на их основе обобщений (А. Гезелл, Л. Термен) до теоретических схем.

**Теория трех ступеней развития К. Бюлера.** К. Бюлер предложил *теорию трех ступеней развития,* в качестве которых выступали *инстинкт, дрессура, интеллект,* связав их не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием *переживания удовольствия, связанного с действием.*

По К. Бюлеру, в ходе эволюции поведения в целом отмечается переход удовольствия «с конца на начало» *Первый этап* (уровень инстинктов) характеризуется тем, что наслаждение наступает в результате удовлетворения инстинктивной потребности, т.е. после выполнения действия. На *уровне навыков* (дрессура) удовольствие переносится на сам процесс совершения действия: появилось понятие «функциональное удовольствие». Но существует еще предвосхищающее удовольствие, которое появляется на *этапе интеллектуального решения задачи.* По К. Бюлеру, переход удовольствия «с конца на начало - основная движущая сила развития поведения. Он перенес эту схему на онтогенез.

**Теория Арнольда Гезелла.** А. Гезеллу психология развития обязана введением метода лонгитюдного, т.е. продольного, изучения психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста, который он предлагал называть *«биографически-лабораторным».* Пытаясь

сформулировать общий закон детского развития, А. Гезелл обратил внимание на *снижение темпа развития с возрастом (или уменьшение «плотности» развития):* чем моложе ребенок, тем быстрее происходят изменения в его поведении.

А. Гезелл ориентировался на биологическую модель развития, в которой чередуются циклы обновления, интеграции, равновесия, и в рамках такого подхода к пониманию развития он не смог ответить на вопрос, что же скрывается за изменением темпа развития. Это и понятно, ибо следствием применяемых им срезовых (поперечных и продольных) методов исследования было отождествление развития и роста.

Вклад А. Гезелла и Л. Термена в детскую психологию, хотя их концепции основывались на роли наследственного фактора в объяснении возрастных изменений, состоит в том, что они положили начало становлению ее как *нормативной дисциплины,* описывающей достижения ребенка в процессе роста и развития.

**Теория конвергенции двух факторов В. Штерна.** Спор психологов о том, что предопределяет развитие - наследственность или среда, привел к появлению идеи *конвергенции двух факторов.* Ее автор В. Штерн считал, что психическое развитие - это не просто проявление врожденных эндогенных факторов и не простое восприятие внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. За ней, конечно, скрывалось предпочтение эндогенных факторов факторам среды, поскольку В. Штерн предположил, что наследственные факторы могут разворачиваться только в подходящих условиях среды (или не разворачиваться, если среда неподходящая). Тем не менее, В. Штерну принадлежит идея, что главную роль в разворачивании наследственности играет *собственная активность* ребенка: чем более он активен, чем энергичнее преодолевает среду, тем больше возможностей для разворачивания наследственных факторов.

***Экзогенное направление***. Экзогенные теории предполагают первичность среды перед субъектом. Основные представители: И.П. Павлов с теорией классического инструментального обусловливания, Э. Торндайк с теорией оперантного обусловливания. Основная формула бихевиоризма – схема "стимул – реакция", согласно которой внутренний механизм изучаемого объекта не доступен внешнему наблюдению. Чтобы определить, что является содержанием объекта необходимо изменить входные переменные (стимулы) и регистрировать выходные переменные (реакции), а затем определить связи между ними. По характеру связей определяются закономерности и содержание изучаемого объекта.

Центральный вопрос бихевиоризма – проблема обучаемости, а основные понятия – рефлекс и реакция. Бихевиоризм рассматривает развитие согласно схеме "стимул – реакция". За человеком предполагается, с одной стороны, наличие потребности и, с другой, способности образовывать условные связи. Какой-либо предзаданности у индивида нет. Иначе говоря,

все развитие сводится к обучению. Поэтому бихевиоризм и относится к экзогенным теориям развития.

Если И.П. Павлов и Э. Торндайк рассматривают поведение в системе инструментального рефлекса и оперантной реакции как активную адаптацию животного (человека) к среде, то Б. **Скиннер** распространяет принципы бихевиоризма на все человеческое общество. Развитие он отождествляет с обучением, указывая на единственное отличие. Если обучение охватывает небольшие отрезки времени, то развитие – относительно продолжительные периоды. Иначе говоря, развитие есть сумма обучений, растянутая на большие временные дистанции.

**Таким образом,** в классическом бихевиоризме проблема развития специально не акцентировалась – в нем есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием воздействия среды. Но перенести модель отношений организма и среды на социальное поведение американские психологи попытались на основе *синтеза бихевиоризма и психоанализа.*

Поиски ответов на вопрос о том, зависит ли научение (т. е. установление связи между стимулом и реакцией) от таких состояний испытуемого, как голод, жажада, боль, получивших в американской психологии название *драйва,* привели к более сложным теоретическим концепциям научения, разработанным Н. Миллером и К. Халлом. Их идеи подняли американскую теорию научения до такой степени зрелости, что она готова была ассимилировать новые европейские идеи из области гештальтпсихологии, теории поля и психоанализа. Именно здесь наметился поворот от старого поведенческого эксперимента павловского типа к изучению мотивации и познавательного развития ребенка.

В конце 30-х гг. Н. Миллер, Дж. Доллард, Р. Сирс, Дж. Уайтинг и другие молодые ученые Йельского университета сделали попытку перевести важнейшие понятия психоаналитической теории на язык научения К. Халла. Они наметили основные линии исследования: *социальное научение* в процессе воспитания и развития ребенка, *кросскультурный анализ* – исследование воспитания и развития ребенка в разных культурах, *развитие личности.* В 1941 г. Н.Миллер и Дж. Доллард ввели в научный обиход термин «социальное научение».

На этой основе вот уже более полувека разрабатываются концепции социального научения, центральной проблемой которых стала проблема социализации.

**Теория Роберта Сирса.** Р. Сирс изучал отношения родителей и детей, находясь под влиянием психоанализа. Если по Б.Скиннеру подкрепление сразу приводит к увеличению вероятности появления определенного поведения при определенных условиях, то по К. Халлу, на теорию которого ориентировался Р. Сирс, подкрепление ведет, прежде всего, к снижению мотивации.

В активном поведении он выделил действие и социальное взаимодействие.

Действие вызывается побуждением. Первоначально все действия связаны с *первичными* (врожденными) побуждениями. Удовлетворение или фрустрация, возникающие в результате поведения, побуждаемого этими первичными драйвами, ведет индивида к усвоению нового опыта. Постоянное подкрепление специфических действий приводит к новым, *вторичным* побуждениям, которые возникают как следствие социальных влияний.

Р. Сирс рассматривает поведение человека по следующей схеме. Первичная потребность (цель) вызывает состояние напряжения – мотив, направленный на цель. Напряжение активизирует поведение, которое вызывает определенное состояние среды. Достижение цели приводит к снятию напряжения, а затем к закреплению связи между потребностью и поведением.

По мнению Р. Сирса, развитие ребенка определяет практика воспитания, отсюда так важно просвещение родителей. В самом развитии Р. Сирс выделяет 3 фазы:

1) ***фаза рудиментарного поведения***, основанная на врожденных потребностях и научении в раннем младенчестве, в первые месяцы жизни; развитие первичных мотивов (от рождения до 1.6 года)
2) ***фаза вторичных мотивационных систем,*** основанная на научении внутри семьи (основная фаза социализации, или *первичная* социализация – с 1,6 до 5 лет)
3) ***фаза вторичных мотивационных систем,*** основанная на научении вне семьи (*вторичная* социализация, которая выходит за пределы раннего возраста и связана с поступлением в школу – после 5 лет).

По Р. Сирсу, новорожденный находится в состоянии аутизма, его поведение не соотносится с социальным миром. Но уже первые врожденные потребности ребенка, его внутренние побуждения служат источником научения. Первые попытки угасить внутреннее напряжение составляют первый опыт научения. Этот период *рудиментарного асоциального поведения* предшествует социализации.

Постепенно младенец начинает понимать, что угасание внутреннего напряжения, например, уменьшение боли, связано с его действиями, а связь *плач – грудь* приводит к утолению голода. Его действия становятся частью последовательности целенаправленного поведения. Удовлетворение потребности составляет положительный опыт младенца.

Подкрепление исходит от матери. Ребенок адаптирует свое поведение так, чтобы вызвать постоянное внимание с ее стороны. В этих диадических отношениях ребенок научается контролировать ситуацию и сам постепенно находится под контролем. У ребенка рано возникает техника кооперирования с теми, кто заботится о нем. С этого момента и начинается социализация.

***Психоаналитические модели развития***

Возникнув как метод лечения, психоанализ почти сразу же был воспринят как средство получения психологических фактов, позволяющих прояснить истоки личностных особенностей и проблем индивида. З. Фрейд внес в психологию идею, что психологические проблемы взрослой личности могут быть выведены из ранних переживаний детства и детский опыт оказывает неосознанное влияние на последующее поведение взрослого.

На основе общих тезисов психанализа З. Фрейд сформулировал идеи генеза детской психики и детской личности: стадии детского развития соответствуют стадиям перемещения зон, в которых находит свое удовлетворение первичная сексуальная потребность. В этих стадиях отражаются развитие и взаимоотношение между Ид, Эго, Супер-Эго.

Младенец, полностью зависящий от матери в получении удовольствия, пребывает в ***оральной*** фазе (0-18 мес) и в биологической стадии, характеризующейся быстрым ростом. Оральная фаза развития характеризуется тем, что основной источник удовольствия и потенциальной фрустрации связан с кормлением. В психологии ребенка господствует одно стремление – поглощать пищу. Ведущая эрогенная область этой стадии – рот как орудие питания, сосания и первичного обследования предметов.

Оральная стадия состоит из двух фаз – ранней и поздней, занимающих первое и второе полугодия жизни и соответствующих двум последовательным либидозным действиям – сосанию и укусу.

В первое полугодие жизни, по З. Фрейду, ребенок еще не отделяет свои ощущения от объекта, которым они были вызваны: мир ребенка – это фактически мир без объектов. Ребенок живет в состоянии первичного нарциссизма (его базисное состояние – сон), при котором он не ососзнает существования других объектов в мире.

Во второй фазе младенческого возраста у ребенка начинает формироваться представление о другом объекте (матери) как существе, независимом от него. Усиливается влияние реального внешнего мира, развивается дифференциация Эго и Ид.

По З. Фрейду, у новорожденного еще нет Эго, но оно постепенно дифференцируется из Ид, модифицируясь под влиянием внешнего мира. Его функционирование связано с принципом «удовлетворение – отсутствие удовлетворения». Поскольку мир познается ребенком через мать, при ее отсутствии он испытывает состояние неудовлетворенности и благодаря этому начинает выделять мать, так как отсутствие матери для него есть отсутствие наслаждения. На этой стадии не существует еще инстанция Супер-Эго, и Эго ребенка находится в постоянном конфликте с Ид.

Недостаток удовлетворения желаний, потребностей ребенка на этой стадии развития как бы «замораживает» определенное количество психической энергии, происходит фиксация либидо, что составляет препятствие для дальнейшего нормального развития. Ребенок, который не получает достаточного удовлетворения своих оральных потребностей,

вынужден продолжать искать замещение для их удовлетворения и поэтому не может перейти на следующую стадию генетического развития.

На оральной стадии фиксации либидо у человека формируются некоторые черты личности: ненасытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность всем предлагаемым. Уже на оральной стадии люди делятся на оптимистов и пессимистов. «Застревание» на оральной стадии сказывается на взрослой личности в виде значимости оральных стимулов: раздражительность, агрессивность, саркастичность, склонность к перееданию, грызущие ногти, сосущие пальцы и волосы, много говорящие, беспрестанно курящие, любящие жевательную резинку, леденцы, семечки. Удовлетворительное грудное вскармливание, близость матери способствует развитию и дает спокойных, самостоятельных людей.

За оральным периодом следует **анальный** (12/18 мес. – 3 года), во время которого ребенок впервые научается контролировать свои телесные функции. По З. Фрейду, на этой стадии полностью образована инстанция Эго, и теперь она способна контролировать импульсы Ид. Начинает формироваться Супер-Эго ребенка как часть его Эго, где в основном заложены авторитеты, влияние родителей и других взрослых, которые играют очень важную роль в качестве воспитателей, социализаторов ребенка.

Особенности характера – аккуратность, опрятность, пунктуальность, великодушие и даже гибкость мышления; но также упрямство, скрытность, агрессивность; накопительство, экономность, склонность к коллекционированию.

Следующая фаза начинается примерно в три года и называется **фаллической** (3-5 лет). Она характеризует высшую ступень детской сексуальности: если до сих пор она была аутоэротичной, то теперь становится предметной, т.е. дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям.

Фаллической стадии соответствует зарождение таких личностных черт, как самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление.

Посредством вытеснения Эдипова комплекса (мотивационно-аффективную либидозную привязанность к родителям противоположного пола) полностью дифференцируется инстанция Супер-Эго. Застревание на этой стадии, трудности преодоления Эдипова комплекса создают основу для формирования робкой, застенчивой, пассивной личности. Девочки, имеющие трудности в преодолении комплекса Электры, часто формируют невротическое желание иметь сына.

С развитием ребенка «принцип удовольствия» сменяется «принципом реальности», поскольку он вынужден приспосабливать инстинкты Ид к тем возможностям удовлетворения влечений, которые дают реальные ситуации. В процессе развития ребенок должен научиться оценивать относительную важность различных и часто противоречивых инстинктивных желаний, чтобы, отказавшись или отсрочив удовлетворение одних, добиться исполнения других, более важных.

По З. Фрейду, самые важные периоды в жизни ребенка завершаются до 5– 6 лет; именно к этому времени сформированы все три главные структуры личности.

В русле психоанализа осуществлено огромное количество интересных наблюдений за разными аспектами развития ребенка, тем не менее, целостных картин развития в психоанализе немного. Пожалуй, таковыми можно считать лишь работы ***Анны Фрейд*** и ***Эрика Эриксона.***

Следуя традиции классического психоанализа, концепция А. Фрейд представляла личность состоящей из Ид, Эго и Супер-Эго.

Ид она делила на сексуальную (либидо) и агрессивную (мортидо) составляющие. Развитие либидозных потребностей соответствует оральной, анально-садистической, фаллической, латентной, предпубертатной и пубертатной стадиям. Соответствующие стадии развития агрессивности проявляются в таких видах поведения как кусание, плевание, цепляние (оральная агрессивность); разрушение и жестокость (проявление анального садизма); властолюбие, хвастовство, зазнайство (на фаллической стадии); дисоциальные начала (в предпубертате и пубертате).

Для развития Эго А. Фрейд наметила приблизительную последовательность *развития защитных механизмов*: вытеснение, реактивные образования, проекции и переносы, сублимация, расщепление, регрессии и т.д.

Анализируя развитие Супер-Эго, А. Фрейд описывала идентификацию с родителями и интериоризацию родительского авторитета.

Каждая фаза развития ребенка есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничительными требованиями внешнего социального окружения. А. Фрейд считает, что учитывая фазы, можно построить линии развития для бесконечного количества сфер детской жизни (линия развития кормления – от младенческой стадии до разумных привычек питания взрослых; линия развития опрятности – от первоначальной воспитательной программы взрослого до автоматического овладения функциями выделения; линии развития физической самостоятельности, отношения к старшим и т.д.). Особое внимание в психоанализе уделяется линии развития сексуальности от инфантильной зависимости к взрослой половой жизни.

Важным моментом развития самой психоаналитической концепции является распространение А. Фрейд идей З. Фрейда на сознание, на инстанцию Эго. Она рассматривает *развитие как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности.*

Продвижение ребенка от принципа удовольствия к принципу реальности тесно связано с развитием мышления, памяти и т.д. Так, только после того, как начнет функционировать память, действия ребенка смогут осуществляться на основе опыта и предвидения. Без контроля реальности не существует различий между внутренним и внешним, фантазией и

реальностью. Только приобретение речи делает ребенка членом человеческого общества. Логика, разумное мышление способствуют пониманию взаимосвязей между причинами и следствиями, а приспособление к требованиям окружающего мира перестает быть простым подчинением – оно становится осознанным и адекватным.

Становление принципа реальности и развитие мыслительных процессов открывает путь для таких механизмов социализации как подражание, идентификация, интроекция. Все они способствуют формированию инстанции Супер-Эго.

Как и концепция А. Фрейд, ***эпигенетическая теория жизненного пути личности*** Э. Эриксона[1] во многом продолжала идеи классического психоанализа. Термин «эпигенез» был взят Э. Эриксоном из биологии. Согласно эпигенетическому принципу, все, что растет и развивается, имеет общий план, исходя из которого развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое.

По Э. Эриксону, последовательность стадий – результат биологического созревания, но содержание развития на каждой стадии определяется тем, что ожидает от человека общество, к которому он принадлежит. Любой человек проходит все эти стадии, к какой бы культуре он ни принадлежал, все зависит от продолжительности его жизни.

Э. Эриксон принял идеи 3. Фрейда о трехчленной структуре личности, идентифицируя Id с желаниями и мечтаниями, а Super-Ego - с переживаниями долженствования, между которыми человек постоянно колеблется в мыслях и чувствах. Между ними находится «мертвая точка» - Ego, в которой, по Э. Эриксону, мы более всего и являемся самими собой, хотя и менее всего себя осознаем.

Э. Эриксон попытался понять и оценить влияния среды на личность, конструирующие ее именно такой, а не иной. Эти исследования дали начало двум понятиям его концепции - «групповой идентичности» и «эго-идентичности».

*Групповая идентичность* формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу, на выработку присущего данной группе мироощущения. *Эго-идентичность* формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего Я, несмотря на возрастные и другие изменения. ([1] В изложении использован текст работ: *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: Фонд «Университетская книга*, 1996; *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.)

Формирование эго-идентичности (или личностной целостности) продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит **восемь**

возрастных стадий, на каждой из которых он обозначает ***общественные полярности в личности:***

Орально-сенсорная *0 –1 год* Доверие – недоверие,

Мышечно-анальная *1– 3 года* Автономия или сомнения, стыд

Локомоторно-генитальная *3 – 6 лет* Инициативность или чувство вины

Латентная *6 –12 лет* Чувство ценности и трудолюбия или малоценности (неполноценности)

Подростковая *12 – 19 лет* Индивидуальность, идентичность или диффузия идентичности;

Ранняя зрелость *20 –25 лет* Близость, интимность или изоляция;

Средняя зрелость *26 – 64 года* Дружба – изолированность;

Поздняя зрелость *65 лет и старше* – Целостность личности или отчаяние.

На каждой стадии общество ставит перед личностью определенную задачу и задает содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Но решение этих задач зависит как от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества.

Решение каждой из этих задач сводится к установлению определенного динамического соотношения между двумя крайними полюсами. Достигаемое на каждой стадии равновесие знаменует приобретение новой формы эго-идентичности и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение. Переход от одной формы эго-идентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы – это не болезни личности, не проявления невротических расстройств, а «поворотные пункты» развития.

***Когнитивные модели развития***

Когнитивные теории развития ведут свое начало из философии и, прежде всего, теории познания. Пересекаясь с биологией, теория познания смыкается с решением задачи адаптации индивида к окружающей социальной и предметной среде. Основная цель этого направления – выяснить, в какой последовательности развертываются познавательные структуры, обеспечивающие адаптацию. Именно поэтому его крупнейший представитель – Ж. Пиаже сделал происхождение и развитие интеллекта предметом своих теоретических и экспериментальных исследований.

Пиаже исходил из нескольких основных положений. Прежде всего, это вопрос ***о взаимоотношении целого и части***. Поскольку в мире нет изолированных элементов и все они либо являются частями более крупного целого, либо сами дробятся на мелкие составляющие, взаимодействия между частями и целым зависят от ***структуры,*** в которую они включены. В общей структуре их отношения ***уравновешены***, но состояние равновесия постоянно меняется.

Развитие рассматривается Пиаже как эволюция, управляемая потребностью в равновесии. Равновесие он определяет как стабильное состояние открытой системы. Пиаже считал, что как любое развитие,

интеллектуальное развитие стремится к стабильному равновесию, т.е. установлению логических структур. Логика не врожденна изначально, а развивается постепенно. Что же позволяет субъекту освоить эту логику?

Чтобы познать объекты, субъект должен действовать с ними, ***трансформировать*** их – перемещать, комбинировать, удалять, сближать и т. д. Смысл идеи трансформации в следующем: граница между субъектом и объектом не установлена с самого начала и она не стабильна, поэтому во всяком действии субъект и объект смешаны.

Чтобы осознать собственные действия субъект нуждается в объективной информации. Без построения интеллектуальных инструментов анализа субъект не различает, что в сознании принадлежит ему самому, что – объекту, а что действию преобразования объекта. Источник знания лежит не в объектах самих по себе и не в субъектах, а во ***взаимодействиях,*** первоначально неразделимых между субъектом и объектами.

Именно поэтому проблема познания не может рассматриваться отдельно от проблемы развития интеллекта. Она сводится к тому, как субъект способен адекватно познавать объекты, как он становится способным к объективности.

Объективность не дана субъекту с самого начала. Для овладения ею необходима серия последовательных ***конструкций***, все более приближающих ребенка к ней. Объективное знание всегда подчинено определенным структурам действия. Эти структуры – результат конструкции: они не даны ни в объектах, поскольку зависят от действий, ни в субъекте, поскольку субъект должен научиться координировать свои действия.

Субъект, по Ж. Пиаже, наследственно наделен приспособительной активностью, с помощью которой он осуществляет структурирование действительности. Интеллект – частный случай такого структурирования. Характеризуя субъекта деятельности, Пиаже выделяет его структурные и функциональные свойства.

Функции – это биологически присущие организму способы взаимодействия со средой. Субъекту свойственны две основные функции: ***организация и адаптация***. Каждый акт его поведения организован, т.е. представляет собой определенную структуру, динамический аспект которой (***адаптация***) состоит из равновесия двух процессов – ***ассимиляции и аккомодации.***

Весь приобретенный сенсомоторный опыт оформляется в схемы действия. ***Схема*** – сенсомоторный эквивалент понятия. Она позволяет ребенку экономно и адекватно действовать с различными объектами одного и того же класса или же с различными состояниями одного и того же объекта. С самого начала ребенок приобретает свой опыт на основе действия: он следит глазами, поворачивает голову, исследует руками, тащит, ощупывает, схватывает, тянет в рот, двигает ногами и т.д. Весь этот опыт

оформляется в схемы – наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном осуществлении в разных обстоятельствах.

В широком понимании, схема действия – это структура на определенном уровне умственного развития. Структура – это умственная система или целостность, чьи принципы активности отличны от принципов активности частей, которые эту структуру составляют. Структура – саморегулирующаяся система, а новые умственные структуры формируются на основе действия.

В результате взаимодействия со средой в схемы вовлекаются новые объекты и таким образом ***ассимилируются*** ими. Если существующие схемы не охватывают новые типы взаимодействия, то они переструктурируются, подлаживаются под новое действие, т.е. происходит ***аккомодация***. Иными словами, аккомодация – это пассивное приспособление к среде, а ассимиляция – активное. На этапе аккомодации субъект отображает внутренние связи окружающей среды, на этапе ассимиляции он начинает воздействовать на эти связи в своих целях.

Адаптация, ассимиляция и аккомодация наследственно закреплены и неизменны, а структуры (в отличие от функций) складываются в онтогенезе и зависят от опыта ребенка, и следовательно. Различны на разных возрастных этапах. Такое соотношение между функцией и структурой обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное своеобразие на каждой возрастной ступени.

Психическое развитие в понимании Ж. Пиаже – это смена умственных структур. А поскольку эти структуры формируются на основе действий субъекта, то Пиаже пришел к выводу, что мысль – это сжатая форма действия, внутреннее возникает из внешнего, а обучение должно опережать развитие.

В соответствии с таким пониманием Пиаже выстроил логику психического развития. Важнейший тезис для него состоит в том, чтобы рассматривать ребенка как существо, которое ассимилирует вещи, отбирает и усваивает их согласно умственной структуре.

В исследованиях детских представлений Пиаже показал, что до определенного возраста дети не умеют различать субъективный и внешний мир, рассматривают предметы такими. Какими их дает непосредственное восприятие. *Например, ребенок думает, что луна следует за ним во время прогулок, останавливается, когда он стоит, и бежит за ним, когда он убегает.* Это явление Пиаже назвал «реализмом». Свое мгновенное восприятие ребенок полагает абсолютно истинным, так как не отделяет своего «Я» от окружающих вещей, мысль о вещи и сами вещи почти не различаются.

По мере развития интеллекта детские представления продвигаются от ***реализма к объективности***. Проходя ряд этапов: *партиципации* (сопричастия), *анимизма* (всеобщего одушевления), *артификализма* (понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека), на

которых *эгоцентрические* (со своей точки зрения) отношения между «Я» и миром постепенно редуцируются. Шаг за шагом ребенок начинает занимать позицию, позволяющую ему отличать то, что происходит от субъекта, и видеть отражение внешней реальности в субъективных представлениях.

Параллельно эволюции детских представлений о мире, направленной от реализма к объективности, идет развитие детских идей от *абсолютности* («реализма») к *реципрокности* (взаимности) реципрокность появляется тогда, когда ребенок открывает точки зрения других людей, когда он приписывает им то же значение, что и своей собственной, когда между этими точками зрения устанавливается соответствие. С этого момента ребенок начинает видеть реальность уже не только как непосредственно *ему самому* данную, но и как бы установленную, благодаря координации всех точек зрения, взятых вместе. В этот период осуществляется важнейший шаг в развитии детского мышления, так как, по Пиаже, представления об объективной реальности – это наиболее общее, что есть в разных точках зрения, в чем разные умы согласны между собой.

Еще одно важное направление развития детской мысли – ***от реализма к релятивизму:*** вначале дети верят в существование *абсолютных* качеств и субстанций, позднее открывают, что явления связаны между собой и что наши оценки *относительны.* Мир независимых и спонтанных субстанций уступает место миру отношений. С*начала ребенок полагает, что в каждом движущемся предмете есть мотор. Слова «легкий» и «тяжелый» теряют абсолютное значение (легкий для ребенка, тяжелый для воды).*

Таким образом, мысль ребенка сначала не отделяющая субъект от объекта и потому «реалистическая», развивается в трех направлениях: к *объективности, реципрокности и релятивности*.

Постепенная диссоциация (разделение) субъекта и объекта осуществляется вследствие преодоления ребенком собственного эгоцентризма. Эгоцентризмом же обусловлены такие **особенности детской логики**, как ***синкретизм*** (тенденция связывать все со всем), ***соположение*** (отсутствие связи между суждениями), ***трансдукция*** (переход от частного к частному, минуя общее), ***нечувствительность к противоречию*** и др. Общая черта этих особенностей состоит в том, что ребенок часто до 7-8 лет не умеет выполнять логические операции сложения и умножения двух классов (животные=позвоночные+беспозвоночные).

По Пиаже, для формирования у ребенка подлинно научного мышления, а не простой совокупности эмпирических знаний, необходим опыт особого рода – логико-математический, направленный на действия и операции, совершаемые ребенком с реальными предметами.

Эгоцентризм Пиаже характеризовал как умственное состояние, когда ребенок рассматривает весь мир со своей точки зрения, которую он не осознает. Эксперименты Пиаже – невозможность стать на чужую точку зрения: «Есть ли у тебя брат? А у брата?», 2 шарика из пластилина – колбаска, лепешка. Где пластилина больше?

По Пиаже, эгоцентризм означает смешение субъекта и объекта в акте познания. Он встречается и у взрослых людей, остающихся на низком уровне психического развития.

Снижение эгоцентризма связано не с добавлением знаний, а с трансформацией позиции, когда субъект соотносит свою точку зрения с другими возможными. Освободиться от эгоцентризма (***децентрироваться***) – значит осознать субъективность воспринятого, найти свое место в системе возможных точек зрения, установить между вещами, личностями и собственным «Я» систему общих и взаимных отношений. Переход от эгоцентризма к децентрации характеризует познание на всех уровнях развития. Всеобщность и неизбежность этого процесса позволили Пиаже назвать его законом развития.

Для осуществления этого перехода Пиаже в качестве механизма считает прогрессивно развивающееся осознание своего «Я». Чтобы преодолеть эгоцентризм, необходимы два условия: 1) осознать свое «Я» в качестве субъекта и отделить субъект от объекта; 2) координировать свою точку зрения с другими, а не рассматривать ее как единственно возможную.

Развитие знаний о себе осуществляется в контексте социального взаимодействия ребенка со взрослым и кооперации среди детей.

Именно поэтому одно из важнейших понятий в теории Ж. Пиаже – понятие социализации – процесса адаптации к социальной среде, которая состоит в том, что достигнувший определенного уровня развития ребенок становится способным к сотрудничеству с другими людьми, благодаря разделению и координации своей точки зрения с другими. Социализация обусловливает решающий поворот в психическом развитии ребенка – переход от эгоцентризма к объективности. Социальная жизнь начинает играть прогрессивную роль в развитии ума довольно поздно (7-8 лет. С установлением отношений кооперации). До этого возраста отношения ребенка с миром описываются в терминах биологического приспособления, автор считает, что корни умственных операций надо искать в биологии. На определенном уровне развития к биологическим факторам присоединяются социальные, и благодаря им у ребенка вырабатываются логические нормы. После этого ребенок становится «проницаемым для опыта», взаимодействия логического разума и самого опыта оказывается достаточным для дальнейшего интеллектуального развития.

Другое направление работ Пиаже связано с изучение развития интеллекта в ***аспекте поведения***.

Первоначально ребенок воспринимает мир как солипсист – он игнорирует себя в качестве субъекта и не понимает собственных действий. Это приводит к тому, что ребенок считает объективной только такую реальность, которая выявляется в непосредственном восприятии, хотя очевидно, что видимая реальность не исчерпывает объективно существующую.

Когда «Я» ребенка занимает свое место в устойчивом мире и начинает рассматриваться как активный субъект среди других в мире, меняется исходная позиция ребенка по отношению к вещам. В сфере практических действий происходит переход от эгоцентризма к объективности.

На основании теории развития, где основным является стремление структур субъекта к равновесию с реальностью, Пиаже выдвинул гипотезу о существовании ***стадий интеллектуального развития***. Стадии – это ступени или уровни развития, последовательно сменяющие друг друга, причем на каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие.

*В когнитивном развитии было выделено четыре стадии:*

**Сенсомоторная (от 0 до 2 лет)** - на этой стадии речь идет об освоении ребенком непосредственного пространства. Ребенок осваивает правила перемещения предметов, константность величины предмета, распознает мать, идентифицирует объекты. Для данного уровня выделяются 6 стадий:

- Стадия рефлексов (1-й месяц жизни) - врожденные и непроизвольные реакции (сосание, хватание, смотрение)
- Первичные схемы, круговые реакции (с 1 до 4 мес) - в основе – повторение действия (поворот на шум, попытка словить игрушку)
- Вторичные схемы, круговые реакции (4 - 10 мес.) - когда младенец не только смотрит или хватает, а появляется цель схватить, смотреть. Все это делается ради удовольствия
- Координация схем действия (10 - 12 мес.)
- Третичные схемы (12 - 16 мес.) (когда младенец может произвести с объектом несколько разных действий: взять, укусить, бросить – с целью достижения результата)
- Интеркоординация (когда схемы выполняются по памяти, т.е. при отсутствии объекта) завершается стадия процессом интериоризации.

**Интуитивная, или дооперациональная стадия (от 2 до 7 – 8 лет)** – здесь расширяются способности к мышлению, но ребенок еще не может координировать свои мысли. Делится на 2 подстадии:

- Стадия символического мышления (с 2 до 4 лет) - на этой стадии ребенок научается притворяться и воображать "понарошку" (кусочек ткани – подушка, камушки – конфеты);
- Стадия наглядного мышления (с 4 до 8 лет) - тип мышления относится к конфигурации целого.

Эти стадии характеризуются такой особенностью мышления как ***эгоцентризм –*** такое отношение к объектам и событиям, при котором себе отводится центральная роль. Ребенок может иметь дело с чем-либо только со своей точки зрения (например, макет трех гор – кукла). На этой стадии ребенок не способен к доказательству, рассуждению. Наглядным примером этого служат феномены Ж. Пиаже: тест право-лево, с бутылками, с водой, шарики из пластилина, пальцы рук и др.)

**стадия конкретных операций (от 7 - 8 лет до 11 - 12 лет) –** операция – тип системы как интериоризованное обратимое преобразование.

Стадии характеризуются тем, что когнитивная структура принимает завершенную уровновешенную форму. Феномены Пиаже исчезают. Появляется способность к классификации (собаки, кошки – животные). Способность к сериации (например, располагает палочки по длине). То есть стадия конкретных операций связана со способностью к рассуждению, доказательству и соотнесению разных точек зрения, но логические операции нуждаются в опоре на объект (наглядность), поэтому и называются конкретными.

**стадия формальных операций (от 11 - 12 до 14 - 15 лет)** - не имеет дела с конкретным материалом. Мышление приобретает гипотетический характер – абстрактный (например – лабиринт). Эта стадия представляет собой последний этап в развитии интеллекта.

**Стадии когнитивного развития по Ж. Пиаже**

| Стадия | Возраст | Характерное поведение |
|---|---|---|
| Сенсо-моторная | От рождения до 1,5-2 л. | Младенцы познают мир только посредством различных действий: рассматривания, хватания, сосания, кусания, жевания и др. |
| Доопера-циональная | От 2 до 7 лет | Маленькие дети формируют понятия и пользуются символами, такими как язык, для сообщения их окружающим. Эти понятия ограничены их личным (эгоцентрическим_, непосредственным опытом. На дооперациональной стадии дети имеют очень ограниченные, иногда “магические” представления о причинах и следствиях и испытывают существенные трудности при классифицировании объектов или событий. |
| Конкретных операций | От 7 до 11-12 лет | Дети начинают мыслить логически, классифицировать объекты по нескольким признакам и оперировать математическими понятиями (при условии применения всех этих операций к конкретным объектам или событиям). На стадии конкретных операций дети достигают понимания сохранения. |
| Формальных операций | С 12 лет и чуть позже | Подростки способны провести анализ решения логических задач как конкретного, так и абстрактного содержания: они могут систематически обдумывать все возможности, строить планы на будущее или вспоминать прошлое, а также рассуждать по аналогии и метафорически. |

Развитие совершается как переход от низшей стадии к высшей, причем каждая предыдущая стадия подготавливает последующую. На каждой новой

стадии достигается интеграция ранее сформированных структур; предшествующая стадия перестраивается на более высоком уровне.

Порядок следования стадий неизменен, хотя не содержит никакой наследственной программы. Созревание в случае интеллекта сводится лишь к открытию возможностей развития, и эти возможности нужно еще реализовать. Ж. Пиаже считал, что было бы неверно видеть в последовательности стадий продукт врожденной предрешенности, ибо в процессе развития происходит непрерывная конструкция нового.

Возраст, в котором структуры равновесия появляются, может варьироваться в зависимости от физического или социального окружения. Можно наблюдать уменьшение или увеличение среднего хронологического возраста появления той или иной стадии в зависимости от активности самого ребенка, его спонтанного опыта, школьной или культурной среды.

Стадии интеллектуального развития по Ж. Пиаже можно рассматривать как стадии психического развития в целом, так как развитие всех психических функций подчинено интеллекту и определяется им.

Система Пиаже является одной из наиболее разработанных и распространенных, и исследователи разных стран предлагают свои варианты ее коррекции и дополнения.

**Теория морального развития Лоуренса Колберга**

Л. Колберга интересовали вопросы, какими схемами можно описать такие явления как ложь, страх, воровство, которое появляется у детей в определенном возрасте, и имеют свои закономерности развития. Он выявил ряд фактов и закономерностей, на основании которых построил свою теорию морального развития личности. В качестве критериев деления развития на этапы Л. Колберг берет 3 вида ориентаций:

- на авторитеты;
- на обычаи или традиции;
- на принципы.

Высшим уровнем развития Л. Колберг считает ориентации на принципы, однако не все люди достигают этого уровня, но все его достигшие, проходят 1 и 2 уровни. Соответственно этим критериям Л. Колберг выделил 3 уровня периодизации морального развития:

- предконвенциальный, т.е. предшествующий обычаю;
- конвенциальный, т.е. следование обычаю;
- постконвенциальный, т.е. выход за пределы традиции или обычая.

Л. Колберг не связывает эти уровни с возрастом, т.к. считает, что не все люди высшего уровня в развитии морали (развитие носит спонтанный характер, а потому никакая метрика здесь невозможна).

***Контекстуальные модели развития***

С точки зрения *контекстуального* подхода развитие ситуативно в своих закономерностях и зависит от особенностей реальных условий жизни и поведения (контекста). Во взаимодействии субъекта и среды необходимо исходить из того, что не только психика зависит от среды, но и среда

определяется психикой и действиями субъекта. Развитие субъекта обусловлено социально, и его характер изменяется вместе с изменением культуры. В методологическом плане контекстуалисты отстаивают плюрализм в теории, а в эмпирии - изучение психики и поведения в реальных условиях.

С точки зрения Л.С. Выготского, психическое развитие человека должно рассматриваться в культурно-историческом контексте его жизнедеятельности.

Одна из фундаментальных идей Л.С. Выготского – о том, что в развитии поведения ребенка надо различать две сплетенные линии. Одна – естественное «созревание». Другая – культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления.

Для Выготского развитие – это прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются *возрастными новообразованиями,* т.е. качествами и свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Но новое «не падает с неба». Как пишет Л.С. Выготский, оно появляется закономерно, подготовленное всем ходом предшествующего развития.

Источником развития является социальная среда. Каждый шаг в развитии ребенка меняет влияние на него среды: среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей. Выготский вводит понятие *«социальная ситуация развития»* - специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, и определяет тот путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований.

Как ребенок взаимодействует со средой? Выготский выделяет две единицы анализа социальной ситуации развития – деятельность и переживание. Легко наблюдать внешнюю активность ребенка, его деятельность. Но существует и внутренний план, план переживаний. *Одну и ту же ситуацию в семье по-разному будут переживать разные дети, даже дети одного возраста – близнецы. В результате на развитии одного конфликт между родителями, например, скажется слабо, а у другого вызовет невроз и прочие отклонения.* С другой стороны, один и тот же ребенок, развиваясь, переходя от одного возраста к другому, будет по-новому переживать ту же самую семейную ситуацию.

Социальная ситуация меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает *центральное новообразование,* имеющее наибольшее значение для развития на следующей стадии.

Вокруг центрального новообразования данного возраста группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями, предшествующих возрастов.

Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, Л.С. Выготский называет *центральными линиями развития* в данном возрасте, а все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, называет *побочными линиями развития.*

Как же протекает сам процесс развития, каковы его особенности? Л.С. Выготский установил четыре основных закона, или особенности, детского развития.

Первая из них – *цикличность.* Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: *отставание в интеллектуальном развитии на 1 год будет очень большим, если ребенку 2 года, и незначительным, если ему 15 лет.* Это связано с тем, что темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом. Собственно возраст как стадия развития и представляет собой такой цикл. Со своим особым темпом и содержанием.

Вторая особенность – *неравномерность развития.* Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе происходит перестройка их связей, изменение соотношений между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена.

Первоначально, в младенческом возрасте (до 1 года) сознание ребенка недифференцировано. Дифференциация функций начинается с раннего детства. Сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные, так что в самой последовательности становления функций есть свои закономерности. Восприятие, интенсивно развиваясь, как бы выдвигается в центр сознания и становится доминирующим психическим процессом. Причем само восприятие еще недостаточно дифференцированно: оно слито с эмоциями (Выготский говорит об «аффективном восприятии»), не полностью разграничены восприятие формы, восприятие цвета и т.д.

Остальные функции оказываются на периферии сознания, они зависят от доминирующей. Например, память вплетена в процесс восприятия – ребенок до 3 лет не пытается вспомнить что-нибудь само по себе, а в наглядной ситуации видит вещь. Узнает ее и вспоминает связанные с ней события. Другие функции как бы обслуживают восприятие, и оно развивается в максимально благоприятных условиях. Период, когда функция доминирует, - это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития. В раннем возрасте доминирует вопиятие, в дошкольном – память, в младшем школьном – мышление.

Ранний возраст – период появления первоначальной структуры сознания. Каждый новый возрастной период связан с перестройкой межфункциональных связей – сменой доминирующей функции, зависимостью от нее остальных функций, установлением новых отношений между ними. В этой перестройке функции дифференцируются. По мере продвижения от одного возраста к другому возрастает сложность межфункциональных связей. Переход от одной системы к другой совершается иначе и сложнее, чем переход от недифференцированного, лишенного всякой системы сознания к первичной системе. Перестройка старой системы и перерастание ее в новую становится основным путем развития психических функций.

Третья особенность – *«метаморфозы»* в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь изменений качественных, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

Четвертая особенность – *сочетание процессов эволюции и инволюции* в развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. *Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше.* Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

Определив общие закономерности развития психики ребенка, Л.С. Выготский рассматривает также динамику переходов от одного возраста к другому. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут – быстро и резко. Соответственно выделяются *стабильные и кризисные* стадии развития. Для стабильного периода характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные, минимальные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода, дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел ребенок в своем развитии.

Стабильные периоды представляют большую часть детства. Они длятся, как правило, по нескольку лет. Возрастные новообразования, образующиеся так медленно и долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности.

Кроме стабильных, существуют *кризисные периоды* развития. В возрастной психологии нет единого мнения по поводу кризисов, их места

и роли в психическом развитии ребенка. Часть психологов считает, что детское развитие должно быть гармоничным, бескризисным. Кризисы – ненормальное, «болезненное» явление, результат неправильного воспитания. Другая часть психологов утверждает, что наличие кризисов в развитии закономерно. Более того, по некоторым представлениям, ребенок, не переживший по-настоящему кризис, не будет полноценно развиваться дальше.

Л.С. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития. Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии и ребенок резко меняется во многих своих чертах. Развитие может принять в это время катастрофический характер.

Кризис начинается и завершается незаметно, его границы размыты, неотчетливы. Обострение наступает в середине периода. Для окружающих ребенка людей оно связано с изменением поведения, появлением «трудновоспитуемости», как пишет Выготский. Аффективные вспышки, капризы, более или менее острые конфликты с близкими – типичная картина кризиса, характерная для многих детей. *У школьников падает работоспособность, ослабляется интерес к занятиям, снижается успеваемость, иногда возникают мучительные переживания, внутренние конфликты.*

Однако у разных детей кризисные периоды проходят по-разному. Индивидуальных различий во время кризисов гораздо больше, чем в стабильные периоды.

Главные изменения, происходящие во время кризиса – внутренние. В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребенка и его все еще ограниченными возможностями, с другой – между новыми потребностями ребенка и сложившимися раньше отношениями со взрослыми. Эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития.

Кризисные и стабильные периоды развития чередуются. Поэтому возрастная периодизация Выготского имеет следующий вид:

кризис новорожденности – стабильный младенческий возраст (2 мес. – 1 год)

кризис 1 года – стабильное раннее детство (1-3 года)

кризис 3 лет – стабильный дошкольный возраст (3-7 лет)

кризис 7 лет – стабильный школьный возраст (8-12 лет)

кризис 13 лет – пубертатный возраст (14-17 лет) –

кризис 17 лет и т.д.

Выготский предложил позицию, в которой рассматривал обучение как внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития ребенка. В обучении создаются предпосылки будущих новообразований, и, чтобы создать зону ближайшего развития, т.е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы обучения.

Ранняя смерть помешала Л.С. Выготскому реализовать свои идеи. Первый шаг в реализации его теории был сделан в конце 30-х гг. психологами харьковской школы (А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, П.И. Зинченко, П.Я. Гальпериным, Л.И. Божович и др.). В комплексной программе исследований развития психики ребенка (изучалась роль ведущей деятельности в психическом развитии ребенка, содержание и структура детской игры, сознательность учения и т.д.). Ее концептуальным стержнем стало *действие*, выступившее и как предмет исследования и как предмет формирования. «Выготчанами» было разработано понятие *предметной деятельности*, ставшее фундаментом *психологической теории деятельности*.

Наиболее полно категория деятельности в психологии разработана ***А.Н. Леонтьевым.***

Категорию деятельности он считал исходной и важнейшей для построения целостной системы психологии и полагал, что введение ее в психологию "меняет весь понятийный строй психологического знания". А.Н. Леонтьев понимал деятельность как содержательный процесс, в котором субъект осуществляет преобразующие действия с предметным миром, посредством деятельности человек включается в систему общественных связей и отношений. Психологическое развитие человека, по А.Н. Леонтьеву, – это процесс развития его деятельности, сознания, личности.

Теория психического развития Леонтьева состоит из двух, непосредственно между собой не связанных частей. Первая относится к филогенезу, вторая – к онтогенезу.

В основу онтогенетической теории развития А.Н. Леонтьев кладет разработанную им психологическую теорию деятельности. Он рассматривает психику как интериоризованную деятельность. Любые виды психического отражения являются, по Леонтьеву, видами (или подвидами) деятельности.

А.Н. Леонтьев проецирует структуру возраста (возрастное новообразование, социальная ситуация развития, центральные и побочные линии развития, ведущей функции) на структуру деятельности. Тогда движущей силой развития выступает противоречие между потребностями ребенка и его возможностями. Понятие ведущей деятельности и разные виды деятельности рассматриваются на линии развития. При этом центральной линией развития для данного возраста выступает *ведущий вид деятельности*, а побочными – все остальные виды деятельности. В качестве основных видов деятельности, последовательно развертывающихся в онтогенезе выступают:

1) игра (ранний дошкольный возраст),

2) учение (школьный возраст),

3) труд (возраст зрелости).

***Эльконин Даниил Борисович***

В периодизации Д.Б. Эльконина предпринята попытка выделить периоды психического развития ребенка на основе существенных особенностей этого развития.

Д.Б. Эльконин рассматривает ребенка как целостную личность, активно познающую окружающий мир – мир предметов и человеческих отношений, включая его при этом в две системы отношений: "ребенок - вещь" и "ребенок - взрослый". Эти системы отношений осваиваются ребенком в деятельностях разного типа. Среди видов ведущей деятельности, оказывающей наиболее сильное влияние на развитие ребенка, Д.Б. Эльконин выделяет две группы.

В *первую группу* входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми. Это непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка. Они значительно отличаются друг от друга по содержанию и глубине, но представляют собой деятельности одного типа, имеющие дело, главным образом, с системой отношений "ребенок – общественный взрослый" или, шире, "человек – человек".

*Вторую группу* составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются общественно выработанные способы действий с предметами и различные эталоны: предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассника. Деятельности второго типа имеют дело с системой отношений "ребенок – общественный предмет" или "человек- вещь".

В деятельности первого типа, главным образом развивается мотивационно-потребностная сфера, в деятельности второго типа формируются операционно-технические возможности ребенка, т.е. интеллектуально-познавательная сфера.

Эти две линии образуют единый процесс развития личности, но на каждом возрастном этапе получает преимущественное развитие одна из них.

1) период раннего детства: младенчество (освоение мотивационно-потребностной сферы), открывающееся кризисом новорожденности; ранний возраст (освоение операционально-технической сферы) с кризисом 1 года;

2) период детства: дошкольный (М-П) возраст, открывающийся кризисом 3 лет; младший школьный возраст (О-Т) с его кризисом 7 лет;

3) период отрочества: подростковый возраст (М-П) с кризисом 11-12 лет; ранняя юность (О-Т) с кризисом 15 лет.

Каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; возрастными новообразованиями, формирующимися в конце периода. Среди

них выделяется центральное новообразование, наиболее значимое для последующего развития. Границами возрастов служат кризисы – переломные моменты в развитии ребенка.

***Божович Лидия Ильинична*** (1908- 1981)

Ученица Л.С. Выготского. Основной круг интересов Л.И. Божович – детская психология. Она внесла значительный вклад в решение проблемы личности. Отталкиваясь от теории Л.С. Выготского и частично разделяя взгляды А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович строит теорию развития личности ребенка, опираясь на 2 понятия: социальной ситуации развития и личностного новообразования.

В социальной ситуации развития она выделяет внутренние процессы развития и внешние условия, их обеспечивающие. В личностных новообразованиях она выделяет центральное новообразование и потребности.

Вслед за Л.С. Выготским Л.И. Божович выстраивает линию возрастных кризисов: новорожденности, 1-го года, 3 лет, 7 лет и подросткового возраста. Деление на этапы у неё выглядит так:

1) младенчество: начинается кризисом новорожденности; ребенок характеризуется беспомощностью, его деятельность опосредуется взрослым; центральным новообразованием являются аффективно заряженные представления;

2) раннее детство: начинается кризисом 1-го года; ребенок характеризуется самостоятельностью; со стороны взрослых к нему уже предъявляются требования; центральным новообразованием является система «Я», появляется потребность в самоутверждении;

3) дошкольное детство: начинается кризисом 3 лет; центральное новообразование – внутренняя позиция, потребность в которой (внутренняя позиция школьника) и появляется;

4) младшее школьное детство: начинается кризисом 7 лет; начинает осознаваться свое социальное «Я»; со стороны взрослых предъявляется новая система требований;

5) кризис подросткового возраста: делится на две фазы. Первая фаза (с 12 до 14 лет) характеризуется эмансипацией от взрослых, переходом в средние классы; появляется целеполагание как центральное новообразование. Вторая фаза (с 15 до 17 лет) характеризуется определением места в жизни; появляется новая жизненная перспектива как центральное новообразование возраста.

**Основная литература**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература**

1. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.4. Проблема возрастной периодизации

**Лекция 4**

**План:**

1. Понятие о периодизации. Споры относительно границ и задач каждого периода.
2. Возрастные периодизации, построенные по одному внешнему признаку.
3. Периодизации, построенные по внутреннему признаку.
4. Периодизации, построенные по множественности признаков.
5. Периодизации взрослого развития.
6. Сензитивный, литический и критический периоды.

Прежде чем говорить о различных периодизациях психического развития, остановимся на некоторых понятиях, необходимых при рассмотрении данного раздела.

Первым основным понятием механизма психического развития является так называемая ***социальная ситуация*** развития ребенка. Это та конкретная форма значимых для ребенка отношений, в которых он находится с окружающей его действительностью (прежде всего социальной) в тот или иной период своей жизни. Социальная ситуация развития - это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного возрастного периода. Она полностью определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Образ жизни ребенка обусловлен характером социальной ситуации развития, т. е. сложившейся системой взаимоотношений ребенка со взрослыми (Выготский Л.С., 1984). Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития. Только оценив социальную ситуацию развития, мы сможем выяснить и понять, как возникают и развиваются те

или иные психологические новообразования, которые являются результатом возрастного развития ребенка.

Именно в рамках социальной ситуации развития возникает и развивается ведущий вид (тип) деятельности. ***Ведущая деятельность*** - это та деятельность ребенка в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данной ступени развития.

Каждая стадия психического развития ребенка (каждая новая социальная ситуация развития) характеризуется соответствующим типом ведущей деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности. Ведущая деятельность характеризует определенный этап развития, выступает значимым критерием для его диагностики. Ведущая деятельность не появляется сразу, а проходит свое развитие в рамках той или иной социальной ситуации. Важно отметить, что появление в каждом периоде развития новой ведущей деятельности не отменяет предшествующую. Ведущая деятельность обусловливает основные изменения в психическом развитии, и, прежде всего, появление новых психических образований.

Именно в процессе развития, а не роста, возникают качественно новые психологические образования, и именно они составляют сущность каждого возрастного этапа. ***Психологическое новообразование*** – это, во-первых, психические и социальные изменения, возникающие на данной ступени развития и определяющие сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период; во-вторых, новообразование – обобщенный результат этих изменений, всего психического развития ребенка в соответствующий период, который становится исходным для формирования психических процессов и личности ребенка следующего возраста (Выготский Л.С., 1984).

Каждому человеку на данном этапе развития соответствуют определенные психические функции. Спектр их у взрослого намного шире, чем у ребенка, и психические функции взрослого постепенно становятся внутренними функциями ребенка. Этот процесс перехода называется интериоризацией, а сама функция, находящаяся между взрослым и ребенком называется ведущей функцией. Именно она определяет изменения ранее существовавших функций, которые на данном этапе называются базовыми. Таким образом, каждому возрастному периоду соответствуют определенная ведущая и базовые функции.

Л.С. Выготский писал, что каждая психическая функция появляется на свет дважды: сначала как функция, разделенная между ребенком и взрослым, и второй раз, когда становится внутренней функцией. Этот процесс превращения психической функции взрослого в психическую функцию ребенка называется ***интериоризацией***. В основе этого процесса лежат 2 механизма:

1) первичный механизм – основанный на методе проб и ошибок, когда ребенок спонтанно обнаруживает те или иные формы поведения, которые подкрепляются, не подкрепляются, или отрицательно подкрепляются социальной средой. Эта спонтанно обнаруживающаяся форма поведения, относящаяся к определенной психической функции, закрепляется или не закрепляется как внутренняя функция. Однако такие случаи очень редко встречаются.

2) вторичный механизм состоит в том, что всякий индивид наблюдает формы поведения другого индивида, находящегося на более высоком уровне развития.

Механизм подражания позволяет имитировать форму поведения. Социальное окружение подкрепляет форму поведения. Поэтому частота появления таких форм поведения возрастает.

Таким образом, в основе процесса интериоризации лежит механизм подражания, соединенный с методом проб и ошибок.

Ребенок имитирует только те формы поведения, которые соответствуют зоне ближайшего развития.

Этапы процесса интериоризации психической функции:

1) выбор форм поведения,

2) закрепление наблюдаемых форм поведения, и, как следствие, узнавание их у взрослых,

3) спонтанное проявление наблюдаемых форм поведения взрослых,

4) использование этих форм поведения как социально эффективных,

использование этих форм поведения вне социального окружения.

**Определение понятий сензитивного, литического, критического периодов развития.** Согласно Л.С. Выготскому, выделяются периоды развития, внутри которых происходит деление на фазы. Выделяются следующие фазы (периоды)

1) сензитивный – это начало периода, наиболее благоприятное для развития психических свойств и процессов.

2) литический – середина периода, характеризующаяся постепенными качественными преобразованиями. Это период плавного, часто незаметного внутреннего изменения индивида. Этот период связывает между собой сензитивный и критический периоды.

3) критический – конец периода, в котором происходят резкие психические изменения. Он присутствует на каждом возрастном этапе, может по-разному проходить: быть ярко выраженным или скрытым.

Кризис развития – это основной элемент механизма развития ребенка. Л.С. Выготский под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис – это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» (Выготский Л. С, 1984, с. 384).

***Особенности протекания кризиса развития***. *Во-первых*, для него характерна ***неотчетливость границ***, отделяющих начало и конец кризиса от смежных возрастов.

*Во-вторых*, ***трудновоспитуемость*** детей в этот момент вследствие того, «что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Выготский Л. С, 1984, с. 252-253). В целом следует иметь в виду, что этап кризиса всегда сопровождается *снижением темпа продвижения ребенка в ходе обучения.*

В то же время нужно иметь в виду, что характер протекания кризиса в значительной мере зависит от конкретных жизненных ситуаций. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «в действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис – это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом — процессом воспитания» (Леонтьев А.Н., 1981, с. 518).

Обратимся собственно к **проблеме периодизации развития**. На сегодняшний день, к сожалению, не существует единой общепринятой классификации возрастных периодов развития человека, хотя в разное время предпринимались многочисленные попытки создания возрастной периодизации. В результате этого появилось множество различных классификаций, а единой классификации так и не было создано. Вместе с тем можно отметить и наличие общих тенденций в различных возрастных периодизациях, а также близость некоторых из них между собой.

Традиционно под периодизацией понимают деление жизненного пути на возрастные отрезки, называемые периодами. Разделение жизненного пути ребенка на периоды позволяет лучше понять закономерности детского развития, специфику отдельных возрастных этапов. Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются представлениями автора периодизации о наиболее важных, существенных сторонах развития.

Под *периодизацией психического развития личности понимается принцип рассмотрения психического развития в онтогенезе, основанный на выделении качественно отличающихся ступеней (стадий).* В концепциях этого типа (в противоположность концепции непрерывного развития) смена стадий основывается на имеющемся в основании некотором устойчивом признаке (или отношении признаков). В зависимости от своих теоретических установок сторонники периодизации психического развития подразделяют процесс психического развития на большее или меньшее число стадий, используя при этом разные критерии и выделяя различное психологическое число стадий.

Л.С. Выготский условно разделил имеющиеся периодизации детского развития на три группы: по внешнему критерию, по одному или нескольким признакам детского развития.

***1 группа - для этой группы характерно построение периодизации на основе внешнего, но связанного с самим процессом развития критерия.*** Примером могут служить периодизации, созданные по биогенетическому принципу. Поскольку, согласно этой позиции, онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез, процесс индивидуального развития ребенка выстраивается в соответствии с основными периодами биологической эволюции и исторического развития человечества.

Например, периодизации Рене Заззо. В ней этапы детства совпадают со ступенями *системы воспитания и обучения детей*.

- После стадии раннего детства (до 3 лет)
- начинается стадия дошкольного возраста (3-6 лет), основное содержание которой составляет воспитание в семье или дошкольном учреждении
- далее следуют стадия начального школьного образования (6-12 лет), на которой ребенок приобретает основные интеллектуальные навыки,
- стадия обучения в средней школе (12-16 лет), когда он получает общее образование,
- и позже – стадия высшего или университетского образования.

Так как развитие и воспитание взаимосвязаны, и структура образования создана на базе большого практического опыта, границы периодов, установленных по педагогическому принципу, почти совпадают с переломными моментами в детском развитии.

***Во второй группе*** периодизаций используется ***не внешний, а внутренний критерий.*** Этим критерием становится ***какая-либо одна сторона развития,*** например, развитие костных тканей у П.П. Блонского, или развитие детской сексуальности у З. Фрейда.

Павел Петрович Блонский выбрал объективный, легко доступный наблюдению, связанный с существенными особенностями конституции растущего организма признак - *появление и смену зубов.* Детство делится поэтому на три эпохи: беззубое детство (8 мес. – 2-2,5 лет), молочнозубое детство (примерно до 6,5 лет), детство постоянных зубов (до появления зубов мудрости).

Зигмунд Фрейд считал главным источником, двигателем человеческого поведения бессознательное, насыщенное сексуальной энергией. *Сексуальное развитие,* следовательно, определяет развитие всех сторон личности и может служить критерием возрастной периодизации. Стадии развития связаны со смещением эрогенных зон – тех областей тела, стимуляция которых вызывает удовольствие.

Периодизации, основанные на одном признаке, субъективны: авторами произвольно выбирается одна из многих сторон развития. Кроме того, в них не учитывается изменение роли выбранного признака в общем развитии ребенка на протяжении детства, а значение любого признака меняется при переходе от возраста к возрасту.

***В третьей группе периодизаций предпринята попытка выделить периоды психического развития ребенка на основе существенных особенностей этого развития.***

Именно они позволили бы ответить на вопросы, что, как, почему, в каком направлении изменяется. Наиболее близко к построению периодизации такого типа подошел А. Гезелл, обнаруживший, что «плотность» развития с взрослением уменьшается.

Л.С. Выготский предложил собственную периодизацию, руководствуясь диалектической моделью развития и идеей скачков-переходов к новому качеству. Он выделял в развитии стабильные и критические возрасты (периоды). В *стабильных периодах* происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития, а в *критические периоды* эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших необратимых новообразований. По мнению Л.С. Выготского, стабильные и критические периоды в развитии чередуются:

1) кризис новорожденности, 2) стабильный период младенчества, 3) кризис первого года жизни, 4) стабильное раннее детство, 5) кризис трех лет, 6) стабильный дошкольный возраст, 7) кризис семи лет, 8) стабильный младший школьный период, 9) пубертатный кризис, 10) стабильный подростковый возраст, 11) кризис 17 лет и т.д.

Линию Л.С. Выготского в современной отечественной психологии продолжили А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин.

В основе периодизации А.Н. Леонтьева лежит собственно тип ведущей деятельности. ***Периодизация А.Н. Леонтьева*** построена на основе чередования ведущих видов деятельности.

В качестве основных видов деятельности, последовательно развертывающихся в онтогенезе, выступают:

— *игра* (ранний дошкольный возраст),

— *учение* (школьный возраст),

— *труд* (взрослый возраст).

В ***периодизации Д.Б. Эльконина***, вслед за Л.С. Выготским, используются три критерия – *социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование.* Д.Б. Эльконин рассматривает ребенка как целостную личность, активно познающую окружающий мир – мир предметов и человеческих отношений, включая его при этом в две системы отношений: “ребенок – вещь" и "ребенок – взрослый". Эти системы отношений осваиваются ребенком в деятельностях разного типа.

*Основания периодизации психического развития Д.Б. Эльконина:*

- две линии ведущей деятельности образуют единый процесс развития личности, но на каждом возрастном этапе получает преимущественное развитие одна из них;

- каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; возрастными новообразованиями, формирующимися в конце периода;выделением центрального новообразования, наиболее значимого для последующего развития;

- границами возрастов служат кризисы – переломные моменты в развитии ребенка.

Д.Б. Эльконин так формулирует *закон периодичности:* «К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений человек-человек, и тем, что он усвоил из системы отношений человек-предмет. Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой».

Периоды и стадии детского развития, по Д.Б. Эльконину, выглядят так.

***Этап раннего детства*** состоит из двух стадий – *младенчества,* открывающегося кризисом новорожденности, на котором развивается мотивационно-потребностная сфера личности, и *раннего возраста*, начало которого знаменует кризис 1-го года жизни, в котором преимущественно осуществляется освоение операционально-технической сферы.

***Этап детства*** открывается кризисом 3 лет, знаменующим начало *дошкольного возраста* (с освоением мотивационно-потребностной сферы). Второй стадией является открывающийся кризисом 6-7 лет *младший школьный возраст*, на котором осваивается операционально-техническая сфера.

***Этап отрочества*** делится на стадию *подросткового возраста* (осваивается мотивационно-потребностная сфера), началом которого является кризис 11-12 лет, и стадию *ранней юности* (освоение операционально-технической стороны), связанной с кризисом 15 лет. По Д.Б. Эльконину, кризисы 3 и 11 лет – это *кризисы отношений*, вслед за ними возникают новые ориентации в человеческих отношениях; а кризисы 1-го года, 7 и 15 лет – *кризисы мировоззрения*, меняющие ориентацию в мире вещей.

**В отечественной психологии принята периодизация Д.Б. Эльконина**. Но нельзя не отметить, что проблема периодизации является интересной и важной в психологии развития. Исследовательские работы в этом направлении ведутся и сейчас.

Требования к периодизациям, выдвинутые Л.С. Выготским, относятся также и к ***периодизациям зрелости***, среди которых можно выделить периодизацию ***Шарлотты Бюлер***. Она выделила 5 фаз жизненного пути на основе исследований многих линий развития (профессиональной, трудовой,

личностной и т.д.). В ее периодизации отражены реальные задачи, которые решает человек.

Таблица

**Пять фаз жизненного цикла человека (по Ш. Бюлер)**

| № фазы | Возраст в годах | Общая характеристика фаз жизненного цикла |
|---|---|---|
| 1 | до 16 / 20 | нет семьи, профессии, нет жизненного пути |
| 2 | 16/20 — 23/30 | предварительное самоопределение, выбор супруга |
| 3 | 23/30 — 45/50 | зрелость — собственная семья, нашел призвание, ставит конкретные жизненные цели, самореализация |
| 4 | 45/50— 69/70 | стареющий человек, трудный возраст душевного кризиса, к концу исчезает самоопределение, постановка жизненных целей |
| 5 | 69 / 70 ... | старый человек, нет социальных связей, бесцельное существование, обращенность к прошлому, пассивное ожидание смерти, самозавершенность |

Однако такого типа периодизации оторваны от детского развития, поэтому больший интерес представляют периодизации, охватывающие весь жизненный путь. Среди них – Э. Эриксон. Он положил в основание развития сразу три процесса: соматическое развитие, социальное развитие и развитие сознательного «Я». Свою теорию фаз он рассматривает в пяти размерностях: *1) психосоциальные кризисы, 2) круг референтных лиц, 3) элементы социального порядка, 4) психосоциальные модальности, 5) психосексуальная динамика*.

В классификации ***Д. Бромлей*** (Bromley D., 1966) выделяются пять циклов развития: внутриутробный, детство, юность, взрослость, старость. При этом каждый цикл, в свою очередь, подразделяется на несколько стадий.

Цикл **«детство»** охватывает три стадии:
младенчество (от рождения до 18 месяцев),
дошкольное детство (от 18 месяцев до 5 лет),
раннее школьное детство (от 5 лет до 11-13 лет).

Цикл **«юность»** подразделяется на две стадии:
старшее школьное детство (от 11 до 15 лет),
поздняя юность (от 15 лет до 21 года).

Цикл **«взрослость»** состоит из трех стадий:
ранняя взрослость (от 21 года до 25 лет),
средняя взрослость (от 25 до 40 лет),
поздняя взрослость (от 40 до 55 лет).

(В качестве особой переходной стадии выделяется предпенсионный возраст (от 55 до 65 лет).

Цикл **«старость»** начинается от 65 лет и включает в себя также три стадии: отставка (от 65 лет до 70),

старый возраст (от 70 лет),
третья стадия, обозначаемая как финиш, по существу включает в себя период старческих болезней и умирания.

В отечественной психологии принято называть последнюю стадию в цикле *старость* ***долгожительством*** ( от 90 лет и старше).

**Основная литература**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература**

1. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Учебный модуль 2. Психическое развитие в онтогенезе

### Тема 1.5. Психическое развитие в младенчестве

**Лекция 5**

**План:**

1. Сущность новорожденности. Рефлексы и их значение в период новорожденности.
2. Развитие сенсорики и моторики ребенка в младенчестве.
3. Развитие форм общения младенца. Госпитализм как следствие депривации общения.
4. Предпосылки развития речи в младенчестве.
5. Предпосылки развития внимания, памяти, мышления
6. Кризис первого года жизни.

Психическое развитие в младенческом возрасте открывает краткий, но крайне важный период новорожденности.

**Период новорождённости.** *Хронологические границы:* От появления на свет до 1,5 – 2 месяцев.

***Кризис новорожденности.*** Психоаналитики говорят, что это первая травма, которую переживает ребенок, и она настолько сильна, что вся последующая жизнь человека проходит под знаком этой травмы. Период новорожденности считают кризисным, поскольку первые недели жизни ребенок адаптируется к внешнему миру.

В пренатальном периоде организм представлял собой замкнутую самоорганизующуюся систему, которая уже адаптирована к изменениям (внутренним), а на психофизиологическом уровне уже возможен прогноз изменений, которые произойдут под воздействием внешней среды. Развитие ребенка открывается *критическим актом рождения* и последующим за ним *критическим возрастом*, носящим название новорождённости. *Кризис новорожденности* – промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Признак кризиса – потеря в весе в первые дни после рождения.

***Социальная ситуация.*** Главная особенность новорожденности связана со спецификой социальной ситуации развития: ребенок отделяется от матери физически, но не биологически. Вследствие этого все существование ребенка в это время занимает как бы *срединное положение* между внутриутробным развитием и последующими периодами постнатального детства. Новорожденность, как соединительное звено, совмещает в себе черты того и другого, и эта двойственность характеризует всю жизнь маленького существа.

Так, после рождения непосредственная физическая связь с матерью уже отсутствует, однако он продолжает получать пищу, вырабатывающуюся в материнском организме. Такая же двойственность отмечается в самой форме существования ребенка. Около 80% суток он спит (у взрослого норма составляет 20%), причем сон носит полифазный характер: короткие периоды сна чередуются с крошечными очагами бодрствования. Сам сон еще недостаточно отдифференцирован от бодрствования, поэтому чаще у новорожденного наблюдается среднее состояние между сном и бодрствованием.

Помимо этого, двойственность обнаруживается в том, что ребенок сохраняет эмбриональную позу во время и даже во время бодрствования примерно до 4-месячного возраста.

Противоречия этого возраста заметны и в двигательной активности ребенка: с одной стороны, он уже обладает рядом двигательных реакций на внешние и внутренние раздражители; с другой стороны, он еще лишен самостоятельного передвижения в пространстве и может передвигаться только с помощью взрослого. Новорожденный почти неподвижен: в основном он лежит на спине и не может перевернуться или передвинуться. К 4-неделям он принимает, лежа на спине, *позу «фехтовальщика»*, определяемую тоническими шейными рефлексами, и сжимает ручки в кулачки. Примерно 85% времени голова ребенка повернута вправо (есть предположение, что это связано с функциональной ассиметрией полушарий).

Если его положить на живот, от он способен оторвать лицо от матраса лишь на одно мгновение.

***Физическое развитие.*** Ребенок рождается более беспомощным, чем детеныши высокоразвитых животных. К моменту рождения он обладает лишь системами наследственно закрепленных механизмов – *безусловных рефлексов*, облегчающих приспособление к новым условиям жизни.

Таблица

**Рефлексы новорожденного**

| Название рефлекса | Описание | Время исчезнове-ния |
|---|---|---|
| Рефлекс Моро | Когда ребенка резко опускают или поднимают на несколько дюймов, обе его руки, полусогнутые в локтях, раздвигаются, а пальцы растопыриваются; затем руки возвращаются в исходное положение, а пальцы сжимаются в кулачки | Обычно после 4-го месяца |
| Шейно-тоничес-кий рефлекс | Когда голову лежащего на спине ребенка поворачивают в сторону, он вытягивает руку и ногу с той стороны тела, куда повернута голова, и сгибает противоположные руку и ногу, что напоминает позу фехтовальщика | После 4-го месяца |
| Рефлекс шагания | Когда ребенка держат вертикально, упирая его ступни о твердую поверхность и перемещая туловище вперед, движения его ног напоминают скоординированную ходьбу | После 2-го или 3-го месяца |
| Рефлекс опоры | Близок к рефлексу шагания. Когда подошвы ног ребенка касаются края стола, он пытается встать на него. | После 2-го месяца |
| Хватател ьный рефлекс кисти. | Когда к ладони ребенка прикасаются карандашом или пальцем, он цепко хватается за него, а при попытке вытащить сжимает пальчики крепче | После 5-го месяца |
| Рефлекс Бабкина | При давлении на ладонь и предплечье любой из рук ребенок открывает рот, поворачивает голову в сторону раздражителя и закрывает глаза | После 4-го месяца |
| Хвата-тельный рефлекс стопы. | Аналогичен рефлексу кисти. Если слегка нажать кончиками пальцев на переднюю часть подошвы, у ребенка произойдет тоническое сгибание пальцев стопы | После 9-го месяца |
| Рефлекс Бабинско-го | Если подошвенную поверхность ступни ребенка поглаживать от пятки к пальцам, наблюдается тыльное сгибание большого пальца стопы и подошвенное сгибание всех остальных пальцев | После 6-го месяца |

| | | |
|---|---|---|
| Рефлекс «поиска груди» | Если дотронуться до щеки ребенка, он поворачивается в направлении раздражителя и открывает рот, как будто ища сосок | После 3-го или 4-го месяца |
| Сосатель-ный рефлекс | Если положить палец в рот ребенка, он начнет сосать его, совершая ритмичные сосательные движения | |
| Плавательный рефлекс | Ребенок пытается совершить координированные плавательные движения, если поместить в воду животом вниз | После 6-го месяца |
| Рефлекс «с глаз на шею» | Если держать ребенка вертикально, придерживая его голову сзади, то при освещении глаз его голова быстрым движением откидывается назад | После 5-го месяца |
| Зрачковый рефлекс | Зрачки ребенка сужаются на ярком свету и при засыпании, расширяются в темноте и при пробуждении | Сохраняется в течение жизни |

Ребенок приспосабливается к жизни с помощью рефлексов:

1) защитные рефлексы – направлены на удаление от раздражителей или ограничение их действия;
2) ориентировочные рефлексы – направлены на контакт с раздражителем;

У новорожденного зафиксирован *зрачковый рефлекс:* зажмуривание от яркого света и поворачивание головы и глаз к мягкому свету: в солнечный день в комнатах родильных домов все головы повернуты к окнам, а если в сумерках медленно водить перед глазами новорожденного зажженную свечу, то глаза начинают двигаться вслед за ней. На 1-2 неделе жизни ребенок способен поворачивать голову за медленно движущимся объектом, находящимся от него на расстоянии 20-30 см. На 2-3 неделе появляется *конвергенция,* и не 3-5 неделе – *зрительное сосредоточение.* Вначале ребенок удерживает взор не более 5 с., но уже на 2-м мес. длительность увеличивается до нескольких минут.

3) ориентировочно-пищевые рефлексы.

У новорожденного имеется система *пищевых рефлексов:* механизм сосания и ориентировочно-пищевых рефлексов, которые легко вызываются прикосновение к уголкам губ и слизистой оболочке языка ребенка. Во время сосания все остальные движения и реакции тормозятся. Отечественные исследователи новорожденности и младенческого возраста М.П.Денисова и Н.Л.Фигурин называли это *«реакцией пищевого сосредоточения».* Сосательный рефлекс актуализируется у новорожденного всегда, когда какой-либо предмет попадает в рот (соска, палец, кончик подушки).

Кроме этого у ребенка есть ряд неврологических реакций:

1) сосательный рефлекс,

2) цеплятельный рефлекс,
3) рефлекс отталкивания (прикосновение к подошвам ножек вызывает реакцию ползания, если положить ребенка животом вниз и приложить ладонь к подошвам, он оттолкнется и слегка продвинется вперед),
4) реакции лабиринтного сосредоточения (Л.С. Выготский), которые отмечаются уже на 9-й день: при покачивании ребенок прекращает крик, его движения тормозятся (возникает *«лабиринтное (слуховое) сосредоточение»*).

Ребенок вооружен определенным количеством безусловных рефлексов, но есть некоторые, на основе которых ничего не развивается, это *атавистические рефлексы*. К ним относят цеплятельный, рефлекс отталкивания, реакция Моро (обхватывающий рефлекс), рефлекс «автоматической ходьбы», рефлекс плавания.

**Психическое развитие ребенка в период новорожденности**

Поведение новорожденного фрагментарно, оно состоит из небольшого числа несовершенных и изолированных рефлексов, вызываемых внешними раздражителями. Рефлексы включаются и выключаются быстро, автоматически и никак не контролируются произвольно.

***Центральным новообразованием новорожденности*** *является* ***появление индивидуальной психической жизни*** ребенка. Л.С. Выготский обращал внимание на 2 момента, связаных с этим. Первый: жизнь присуща ребенку уже в эмбриональный период развития. Новым, возникающим после рождения, является то, что эта жизнь становится *индивидуальным существованием,* отделенным от организма матери и вплетенным в социальную жизнь окружающих людей.

Второй: жизнь новорожденного, будучи первой и еще примитивной формой бытия ребенка как социального существа, стала не только индивидуальной, но и *психической.* В качестве аргумента в пользу этого – факт готовности ЦНС к обслуживанию психических проявлений, новорожденный реагирует на болевые, тактильные, температурные раздражители, в целом развиты все виды анализаторов. К моменту рождения состояние ЦНС обеспечивает начало его психической жизни.

***Психическое развитие.*** Ощущения недифференцированы и неразрывно слиты с эмоциями. Л.С. Выготский считал, что чувственные эмоциональные состояния или эмоционально подчеркнутые состояния ощущений наиболее характерны для ребенка.

***Восприятие.*** Возникновение слухового сосредоточения на 2-3 неделе, на 3-4 недели сосредоточение возникает на голос. Зрительное сосредоточение, появляющееся на 3-5 неделе, внешне проявляется в замирании и задерживании взгляда на ярком предмете.

***Психическая жизнь.*** Главным образом, связана с подкорковыми центрами, а также недостаточно зрелой корой. Все находится в состоянии негармоничного разлада. Поведения в собственном смысле слова еще нет. В

период новорожденности наблюдается исключительное преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения (Л.С. Выготский).

Появление комплекса оживления знаменует собой конец новорожденности и начало новой стадии развития – стадии младенчества, а также в «комплексе оживления» проявляется основное новообразование – возникновение индивидуальной психической жизни ребенка.

***Эмоциональное развитие.*** Эмоции, как правило, носят отрицательный характер. Приобретая способность реагировать на лицо мамы ребенок, устанавливает с ней тонкие эмоциональные связи. Улыбка новорожденного, первая настоящая улыбка – это обращение к близкому человеку, это узнавание, это общая радость открытия другого человека. Это большое событие происходит в конце первого, начале второго месяца жизни.

***Новообразования.*** К концу 1 месяца жизни появляются первые *условные рефлексы.* Новообразование периода новорожденности – *комплекс оживления,* т.е. первая специфическая реакция ребенка на человека. «Комплекс оживления» проходит 3 стадии: 1) улыбка; 2) улыбка + гуление; 3) улыбка + вокализация + двигательное оживление (к 3 месяцам).

Появление зрительного и слухового сосредоточения. Потребность в общении с взрослым складывается в период новорожденности под влиянием активных обращений и воздействий взрослого.

Возникновение индивидуальной психической жизни ребенка. Проявляется *комплекс оживления* в потребности общения с взрослыми (В.С. Мухина); потребность во впечатлениях (Л.И. Божович).

Примерно в 1 месяц ребенок, увидев маму, останавливает взгляд на ее лице, вскидывает руки, быстро двигает ногами, издает громкие звуки и начинает улыбаться – *комплекс оживления.* В опытах М.И. Лисиной установлено, что с возрастом улыбка ребенка меняется. В развитом «комплексе оживления» улыбка оживленная, широкая, с открыванием рта и с оживленной мимикой.

**Период собственно младенчества. Физическое развитие младенца**

***Хронологические рамки (возрастные границы):*** 1,5-2 месяца – 1 год.

***Социальная ситуация.*** Биологическая беспомощность младенца, полная зависимость в удовлетворении потребностей от взрослых. Младенец лишен основного средства социального общения – речи.

Социальная ситуация связанности ребенка с взрослым – Л.С. Выготский назвал ее социальной ситуацией «МЫ». Его жизнь и поведение опосредуются или реализуются в сотрудничестве со взрослым.

***Физическое развитие.*** На протяжении младенческого возраста наблюдается интенсивный рост (масса тела ребенка увеличивается в 1,5-2 раза). Он начинает интенсивно и успешно двигаться. Движения младенца сложны и связаны с целостным восприятием, объединяющим ощущения:

в 1 месяц – поднимает подбородок;

в 2 месяца – поднимает грудь;

в 3 месяца – тянется за предметом, но, как правило, промахивается;

в 4 месяца начинает сидеть с поддержкой;

в 5-6 месяцев – хватает рукой предметы;

в 7 месяцев – сидит без посторонней помощи;

в 8 месяцев – садится без посторонней помощи;

в 9 месяцев – стоит с поддержкой, ползает на животе;

в 10 месяцев – ползает, опираясь на руки и колени; ходит, держась двумя рукам;

в 11 месяцев – стоит без поддержки;

в 12 – ходит, держась одной рукой.

**Психическое развитие в младенчестве**

***Ведущая деятельность.*** Эмоциональное общение со взрослым – ведущая деятельность младенца первого полугодия жизни, в котором происходит психологическое развитие ребенка и возникают новые формы деятельности. Общение проходит следующие стадии: непосредственное общение (общение ради общения); общение по поводу предметов; общение как совместная деятельность.

К 4-5 месяцам общение приобретает избирательный характер. Средства общения – экспрессивные действия (улыбка, двигательные реакции).

Ситуативно-личностное общение оказывает огромное влияние на психическое развитие младенца:

- благодаря субъектному, личностному отношению взрослого младенец начинает выделять самого себя как отдельного субъекта общения.

- к концу первого полугодия формируются аффективно- личностные связи с близкими взрослыми.

Эмоциональное общение со взрослым стимулирует познавательную активность младенца, направленную на окружающие предметы.

***Психическое развитие. Ощущения, восприятие.*** На втором месяце появляется и совершенствуется зрительное сосредоточение. К 3 месяцам его продолжительность достигает 7-8 секунд. Со 2 месяца отмечается способность к различению простейших цветов. На 3-4 месяце наблюдается восприятие формы предметов (большое внимание проявляет к изогнутым предметам). Слуховые и зрительные способности не отличаются от таковых у взрослых.

Ребенок может длительно сосредотачиваться при разглядывании, правильно связывает слуховые и зрительные впечатления. Активно развивается пространственное восприятие.

В 4 месяца ребенок не просто видит, а смотрит. С 6 месяцев наблюдается активный интерес к цвету (при сенсорном голоде может развиться синдром «белого потолка»). К 8-10 месяцам за меняющимися впечатлениями ребенок начинает воспринимать предметы как нечто существующее в пространстве. Впечатления превращаются в образы восприятия.

***Внимание*** *п*ервоначально выступает как реакция сосредоточия. Влечет за собой развитие познавательного отношения к окружающему. Появления внимания способствует зарождению более сложных форм поведения и деятельности

***Память.*** Проявляется в форме запечатления и узнавания. Из явлений памяти первым *проявляется узнавание* (после 3-4 месяцев ребенок узнает лицо матери в любое время дня).

Появляется ассоциативная память. После 8 месяцев появляется воспроизведение. Функционирует «внутри» ощущений и восприятий.

Сначала развивается двигательная, эмоциональная и образная память, а к концу года складываются предпосылки для развития словесной памяти.

***Мышление.*** Развитие сенсорных и двигательных процессов является основой для проявления первоначальных форм наглядно-действенного мышления. К концу 1 года появляются первые признаки сенсомоторного интеллекта. Появление наглядно-действенного интеллекта, критерием которого служит использование одних действий в качестве средства для достижения других.

***Речь.*** Возникает внимание к речи взрослого. В возрасте от 1,5 до 4 месяцев выделяются короткие звуки, носящие характер спокойного повествования – *гукание.* В первом полугодии формируется речевой слух, при этом сам ребенок издает звуки – *гуление.*

К 6-7 месяцам средства и формы диалога уже значительно усложняются. Даже плач малыша приобретает множество не существовавших в первые дни оттенков. Плач от страха и плач от дискомфорта также отличаются, как плач-призыв и плач-сочувствие. Во втором полугодии ребенок произносит звуковые сочетания – *лепет.* К концу 1 года понимает 10-20 слов и реагирует на них и сам произносит одно или несколько слов. Складывается автономная речь.

Развивается инициативное употребление осмысленных слов. Устанавливается связь между названием предмета и самим предметом.

***Эмоциональное развитие.*** Проявляется в *«комплексе оживления»* – эмоционально-положительной сенсомоторной реакции ребенка на близкого, чаще всего на мать (замирание, сосредоточение, улыбка, гуление). На 2-м месяце начинает узнавать маму. Это свидетельствует о появлении *первой социальной потребности* – потребности в общении.

В 3-4 месяца у ребенка проявляются эмоциональные состояния: удивление, тревожность (при физическом дискомфорте), расслабление при удовлетворении потребности.

Улыбается знакомым, но теряется при виде незнакомого. Улыбка, выражающая положительные эмоции, появляется позднее, чем крик. В 7-8 беспокойство при появлении незнакомых резко усиливается. Между 7-11 месяцами появляется *«страх расставания»* — грусть или испуг при исчезновении мамы. Плач – выражение всякого рода страданий

***Новообразования возраста.*** Формирование автономной речи. Ходьба – одно из основных новообразований младенческого возраста, знаменующих собой разрыв старой ситуации развития. Впервые происходит раздробление единой социальной ситуации «Мы», теперь не мама ведет ребенка, а он ведет маму, куда хочет.

Л.И. Божович считает, что новообразованием выступают *мотивирующие представления,* всплывающие в памяти ребенка аффективно заряженные образы предметов, на которых «кристаллизовались» его потребности.

***Кризис 1 года.*** Кризис первого года (всплеск самостоятельности и отсутствие условий ее удовлетворения – аффективные реакции). Происходит раздробление единой социальной ситуации «Мы» за счет развития ходьбы. Происходит установление новых взаимоотношений с родителями и с ребенком. Кризис 1 года характеризуется освоением речевого действия. Кризис проявляется в аффективности.

Л.С. Выготский говорил, что симптом кризиса проявляется в гипобулических реакциях, протекающих по типу эмоционального взрыва (ребенок требует желаемого и наталкивается на сопротивление взрослых, он разочарован, как результат – аффективное поведение).

Становление речи, прямохождение, гипобулические реакции (тенденция со стороны аффектов и воли к нарушению поведения, направленная против запретов) – эти причины являются основанием для возникновения самостоятельности ребенка.

**Основная литература**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература**

1. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.6. Психическое развитие в раннем возрасте

**Лекция 6**

**План:**

1. Социальная ситуация развития и общие условия психического развития ребенка в период раннего детства.
2. Становление речи – основное новообразование раннего возраста.
3. Формирование предметной деятельности как ведущей в раннем детстве.
4. Основные достижения раннего детства.
5. Причины и симптомы кризиса трех лет.

**Физическое и психическое развитие в раннем возрасте**

***Хронологические рамки (возрастные границы).*** От 1 года до 3 лет.

Родившись, ребенок отделяется от матери физически, но биологически связан с ней еще длительное время. В конце младенчества, приобретая некоторую самостоятельность, он становится биологически независимым. Начинает разрушаться ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого – ситуация «мы», как назвал ее Л.С. Выготский (1984). Следующий этап – психологическое отделение от матери – наступает в раннем детстве. М. Малер (1998), представительница психоаналитической школы, выделяет в процессе индивидуализации и сепарации ребенка от матери субфазу дифференциации, которая начинается во второй половине первого года жизни ребенка (табл. 38). Это первое, по мнению М. Малер, движение ребенка по выходу из симбиотической фазы единства с матерью. Оно связано с тем, что у ребенка возникают новые физические возможности, интенсивно развиваются психологические функции, а к концу периода появляются первоначальные основы (зачатки) самосознания.

Во второй половине раннего возраста формируется функция замещения, представляющая собой отождествление, предполагающее перенос значения с одного, специфического предмета на другой, неспецифический. Под замещением в широком смысле слова понимают перенос значения с одного объекта на другой, реальный или идеальный.

В более узком смысле слова замещение интерпретируется по-разному. Одно из самых известных определений принадлежит Л.С. Выготскому, который говорил о функциональном замещении, имея в виду возможность использования, например, в игре, один предмет в функции другого. Чаще всего термин «замещение» в психологической литературе рассматривается как использование одного предмета или действия вместо другого предмета (действия) при наличии общих свойств, важных для конкретной задачи в игровой деятельности ребенка (Л.С. Выготский, 1984).

Сама по себе структура «знак – значение» предполагает наличие знака как его носителя. В раннем возрасте происходит осознание знака, который в силу этого теряет свою абсолютность и становится относительным. В качестве относительного его уже можно переносить вместе с его значением

на другой объект, который выступает в роли материального носителя значения. Разрыв между реальным значением объекта и его символическим, договорным значением создает идеальный план «как будто», благодаря которому, как отмечает Л. С. Выготский (1984), можно говорить о возникновении сознания.

Формирующийся в предметной деятельности перенос значений носит в раннем возрасте кратковременный характер и предполагает переход к двойственности, при котором внимание и сознание ребенка распределено между двумя объектами. Если один из объектов выступает в качестве фигуры, то второй – в качестве фона. Первый объект имеет различные значения в зависимости от того, какой объект выступает в качестве фона.

Особое значение при этом приобретают замещения типа «Я – Я», появляющиеся у детей в возрасте 1 г. 9 мес. – 2 лет 2 мес. (О. В. Белановская, 2000). Я-замещения надстраиваются над предметными замещениями и создают ролевую позицию, которая позволяет осуществить возможность перехода от замещающих функциональных действий в раннем возрасте к дошкольному, когда появляется децентрация.

Разделенность внимания между двумя объектами проецируется как на пространственные структуры, так и временные. Идентификация «Я» с «Я» означает, что одно «Я» выступает как «Я – до», а второе, как «Я – после». Отождествление актуального «Я» («Я – после» с «Я – до») обеспечивает временную сохранность «Я», то есть непрерывность «Я» во времени, когда ребенок отождествляет себя с самим собой, в результате чего появляется личностная память, становящаяся затем основой будущей личности как единства поведения, деятельности и социальных отношений. Ю. Н. Карандашев (1987) отмечает, что «...механизмом возникновения памяти является замещающее действие типа «Я – Я», согласно которому ребенок отождествляет себя сегодняшнего с собой вчерашним и т. д., тем самым, превращая серию эпизодов в линию жизни». Это движение по временной шкале для второй половины раннего возраста преобразуется затем, в дошкольном возрасте, в собственно осознание, и, еще позднее, когда появляется умственный план деятельности, в рефлексию.

Именно с этого возраста начинается самосознание, еще не являющееся сознанием, но уже являющееся памятью. Это подтверждается также другими формами замещающих действий, возникающих на третьей фазе раннего возраста. С одной стороны, ребенок переносит свое «Я» на окружающие объекты, тем самым, идентифицируясь с ними и через идентификацию познавая их. С другой, отождествляя объекты окружающей среды с собой, формирует свое социальное «Я». Таким образом, во второй половине раннего возраста, ребенок, уже владеющий речью, становится личностью, у него появляется самосознание, и в основе этого становления лежит механизм идентификации.

***Социальная ситуация.*** Стремление к самостоятельному выполнению действий с предметами. Социальная ситуация совместной деятельности

ребенка и взрослого содержит в себе противоречие. Способ действия с предметом, образец принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять индивидуальное действие.

Социальная ситуация развития в раннем возрасте характеризуется наличием системы «ребенок - ПРЕДМЕТ - взрослый». В этом возрасте ребенок целиком поглощен предметом. К. Лоренц даже говорил о фетишизации предмета в раннем детстве. Социальное развитие ребенка идет по двум направлениям: через усвоение правил взаимодействия людей друг с другом и через взаимодействие ребенка с предметом в мире постоянных вещей. Осуществляется через посредника (старшего) и соучастника усвоения социальной роли (ровесника).

***Физическое развитие.*** Главное достижение – овладение прямохождением. Развивается весь двигательный аппарат. Для детей 2-го года жизни ходьба становится потребностью. К 9-10 годам хождение по ровной поверхности автоматизируется. В середине 2-го года жизни осваиваются разнообразные движения, носят и перемещают предметы. Мышечное чувство становится основой в восприятии расстояния и пространственного положения предмета.

***Ведущая деятельность.*** Предметно-манипулятивная деятельность. Общение в этом возрасте становится формой организации предметной деятельности. Внутри предметной деятельности зарождаются новые виды – игра и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование). Важная роль в овладении предметной деятельностью, принадлежит деловому общению. Являясь ведущей деятельностью, предметная деятельность в наибольшей степени способствует развитию познавательных процессов.

***Психическое развитие. Ощущение, восприятие.*** Между 14 и 16 месяцами и 2 годами происходит резкое повышение цветоощущения, а после 20-24 мес. цветоощущение нарастает медленнее. Восприятие является доминирующим в развитии других психических функций. Аффективный характер восприятия приводит к сенсомоторному единству. Развитие происходит в предметной деятельности. Формируется предметное восприятие как центральная познавательная функция. Наблюдается выделение пространственных отношений между предметами. При восприятии ребенок фиксируется на одном качестве, и впоследствии ориентируется на него при узнавании. Восприятие аффективно окрашено и тесно связано с практическим действием. ***Восприятие – ведущая функция в развитии познавательной сфере ребенка***. Восприятие тесно связано с выполняемыми предметными действиями. Восприятие развивается на основе внешнего ориентировочного действия (подбор предметов по форме, величине, цвету).

***Внимание.*** Развитие внимания происходит при освоении ходьбы, предметной деятельности и речи. Внимание непроизвольное, слабо концентрировано, неустойчиво, наблюдаются трудности переключения и

распределения, невелик объем. Сознательный контроль за выполнением действия отсутствует. Под влиянием речи складываются предпосылки для развития произвольного внимания. Расширяется круг предметов, их признаков, а также действий с ним, на которых ребенок сосредотачивается.

***Память.*** Память включается в процесс активного восприятия – узнавания. В основном преобладает узнавание, хотя ребенок может непроизвольно припоминать увиденное или услышанное раньше. Память является продолжением и развитием восприятия. Преобладает двигательная и эмоциональная, частично образная. Возрастают объем и прочность сохранения материала. Доминирует непроизвольная память. Начинает интенсивно развиваться словесно-смысловая память. Появляется новый процесс памяти – воспроизведение.

***Мышление.*** Развитие мышления зависит от деятельности самого ребенка (приобретение чувственного опыта) и от влияния взрослого, который учит способам действий и дает обобщенные названия предметов. Основная форма мышления – наглядно-действенное. Начинают формироваться элементы наглядно-образного мышления. Мышление возникает и функционирует в предметной деятельности. Большое значение в решении интеллектуальных задач имеет речь, которая в ходе развития делает меньшей зависимость мышления от непосредственного восприятия. Мышление активно развивается благодаря овладению ребенком значений предметов. Начинает формироваться знаково-символическая функция сознания, т.е. усвоение того, что один предмет можно использовать в качестве заместителя другого, а также замещение реального предмета знаком. Появляются первые мыслительные операции: сравнение и обобщение. На 3 году жизни формируется знаковая (символическая) функция сознания, которая имеет большое значение при овладении более сложными формами мышления и новыми видами деятельности.

***Воображение.*** Предпосылками воображения выступают представления. Воображение появляется в игре, когда возникает воображаемая ситуация и игровое переименование предметов. Воображение функционирует только с опорой на реальные предметы и внешние действия с ними. К концу раннего детства появляются первые собственные сочинения ребенка – сказки, рассказы.

***Речь.*** Бурное развитие речи в преддошкольном периоде связано с предметной деятельностью ребенка. У ребенка возрастает интерес к окружающему, но имеющихся средств общения (жесты, мимика) не хватает, чтобы удовлетворить свои возросшие потребности в общении. Возникает противоречие, которое разрешается путем возникновения *активной самостоятельной речи,* (от 1,5 лет до 2 лет). Пассивная речь опережает активную. Запас пассивной речи влияет на обогащение активного словаря. Ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название (первое языковое «открытие»). В начале возраста в речи наблюдается *феномен однословного предложения* (Л.С. Выготский). На границе 2-3 года жизни

ребенок начинает понимать, что слова в предложении связаны между собой (второе языковое «открытие»). Ребенок вначале учится правильно слушать, а затем правильно говорить. На 3 году жизни понимание речи возрастает и по объему, и по качеству. Дети понимают не только речь-инструкцию, но и речь-рассказ. Происходит переход от индикативной (указательной) к номинативной (обозначающей) функции речи. Появляется ситуативная речь. Развиваются не только коммуникативная, но и обобщающая и регулирующая функции речи. Дети начинают распространять правило словоизменения (флексии) на слова, которые им уже знакомы.

**Развитие личности ребенка. Новообразования раннего возраста**

***Индивидуально-психологические свойства личности.*** Происходит формирование черт характера в ходе предметно-манипулятивной деятельности и в процессе общения с близкими родственниками. Отсутствует соподчинение мотивов (все мотивы имеют одинаковую побудительную силу) желания неустойчивы, неконтролируемы и несдерживаемы. Появляются потребности в самостоятельности и в достижении успехов. Поведение начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, но и отношениями с другими людьми. Наблюдая за поведением, можно увидеть первые признаки темперамента.

Ребенок начинает овладевать правилами поведения, учиться подчинять свои желания необходимости, контролировать свои и чужие поступки. Происходит переход от «полевого» к волевому поведению (По К. Левину).

Формируются важные предпосылки для формирования личности. К 3 годам малыш начинает относиться к себе как к самостоятельному «Я», т.е. у него начинают возникать начальные формы самосознания. Возникает личное действие и личное желание, сознание «***Я сам***». Развитие самосознания связано с отделением себя от своих действий, с осознанием своих желаний. Развивается подлинная самостоятельность, о чем говорит проявление целеполагания и целеустремленности. Формируется ситуативно-деловое и внеситуативно-познавательное общение. Изменяется отношение ребенка ко взрослому, оно выражается в стремлении к автономии и противопоставлении своих желаний желаниям, требованиям взрослых.

***Эмоциональное развитие.*** Эмоциональное состояние на протяжении первых 3 лет жизни очень неустойчиво. Поведение сопровождается яркими эмоциональными реакциями. Вследствие эгоцентризма – слабое развитие эмпатии. Фаза эмоциональной свободы, свободы развития чувств, а, следовательно, и воображения (фаза наивного субъективизма или наивного эгоцентризма). Ребенок всецело погружен в мир своих переживаний. Субъективизм, погруженность в свои переживания, натуральный эгоцентризм – все это имеет наивный, непосредственный характер. Возникает эмоциональная завышенная самооценка. В этот период развития у ребенка имеется очень сильная потребность в положительном образе «Я». Очень рано проявляется способность к сопереживанию.

***Психологические новообразования.*** Формирование «внешнего Я сам», которое характеризуется появлением и развитием самооценки, самоуважения, самосознания. Развитие речи, для которой характерно: значительное увеличение словарного запаса; построение предложений; понимание смысловых связей между словами.

Новообразования, которые возникают к концу первого года жизни, с необходимостью вызывают построение *новой социальной ситуации* развития. Это ситуация совместной деятельности со взрослым человеком. Содержание этой совместной деятельности – усвоение общественно выработанных способов. Развитие самостоятельной ходьбы, овладение прямой походкой. Овладение предметной деятельностью, что связано с формированием нового отношения к миру предметов. Личностное новообразование – возникает гордость за собственные достижения. Символическое, замещающее действие. Предметная игра. Активная речь.

***Кризис 3-х лет.*** Кризис 3 лет связан с развитием самооценки, стремлении все делать самому. Причина кризиса в столкновении потребностей «хочу» и «могу». (Л.И. Божович). Происходит пересмотр старой системы отношений, кризис выделения своего «Я»; психологическое отделение от близкого взрослого. Появляется «гордость за достижение». Л.С. Выготский, вслед за Келлер, выделяет 7 *характеристик кризиса*:

- негативизм – негативная реакция не на само действие, которое ребенок отказывается выполнить, а на требование или просьбу взрослого (реакция не на содержание действия, а на само предложение, исходящее от взрослого);
- упрямство – реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому что хочется, а потому, что он требует, чтобы с его мнением считались;
- строптивость – направлена не против конкретного взрослого, а против всей сложившейся в раннем детстве отношений, против принятых в семье норм воспитания, против навязывания образа жизни;
- своеволие – связано с тенденцией к самостоятельности, часто неадекватна возможностям ребенка и вызывает дополнительные конфликты со взрослыми;
- протест-бунт — проявляется в частых конфликтах с родителями;
- деспотизм – ребенок жестко проявляет свою власть над окружающими его взрослыми, диктуя свои требования;
- обесценивание требований взрослых – обесценивается то, что было привычно, интересно и дорого раньше;

Разрешение кризиса происходит путем перехода к игровой деятельности.

**Основная литература**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература**

1. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.7. Психическое развитие в дошкольном возрасте

**Лекция 7**

**План:**

1. Социальная ситуация и общие условия психического развития дошкольников.
2. Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте.
3. Развитие психических процессов дошкольника в условиях совместной деятельности общения и игры.
4. Психические новообразования дошкольного возраста.
5. Психологическая готовность к школе.

**Физическое и психическое развитие дошкольника**

***Хронологические рамки (возрастные границы):*** от 3 до 6-7 лет.

Дошкольный возраст, – как отмечал А.Н. Леонтьев (1983), – период первоначального фактического склада личности». Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований, развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание.

***Физическое развитие.*** В этот период происходит анатомическое формирование тканей и органов, увеличение массы мышц, окостенение скелета, развитие органов кровообращения и дыхания, увеличивается вес мозга. Усиливается регулирующая роль коры больших полушарий, возрастает скорость образования условных рефлексов, развивается вторая сигнальная система.

***Социальная ситуация.*** У ребенка появляется большое желание постичь смысловую основу действий взрослых. Ребенок отстранен от активного участия в деятельности и отношениях взрослых.

***Ведущая деятельность:*** сюжетно-ролевая игра. В 2-3 года у детей ярко выражены «одиночные игры», ребенок сосредоточен на своих

собственных действиях. Постепенно дети начинают «играть рядом», объединяясь чисто внешне, так как у каждого должна быть своя игрушка.

В 3-5 лет возникают «кратковременные объединения», продолжительность общения зависит от умения создавать и реализовывать игровой замысел и от владения игровыми действиями; содержание игры еще не способствует устойчивому общению.

В 4-6 лет возникают «длительные объединения играющих» ребенок стремиться воспроизвести в игре действия взрослых и их взаимоотношения. У ребенка появляется необходимость иметь партнера. В игре возникает необходимость договариваться друг с другом, вместе организовывать игру с несколькими ролями

***Психическое развитие.*** Отмечается развитие дифференцированной чувствительности. Происходит освоение *сенсорных эталонов,* формирование перцептивных действий. В 3 года ребенок манипулирует предметом без попытки обследования его, называют отдельные предметы. В 4 года ребенок рассматривает предмет, выделяет отдельные части и признаки предмета. В 5-6 лет ребенок планомерно и последовательно обследует предмет, описывают его, устанавливают первые связи. В 7 лет ребенок уже систематически, планомерно рассматривает предмет, объясняет содержание картины. Развивается ***восприятие*** пространства, времени и движения, ребенок воспринимает художественные произведения. Развивается социальная перцепция как способность воспринимать и оценивать отношения с другими людьми.

Устойчивость внимания зависит от характера воспринимаемых объектов. Для этого возрастного периода характерно различное соотношение непроизвольного и произвольного внимания в разных видах деятельности. Происходит формирование устойчивости и сосредоточения внимания.

Развиваются представления как основа образной памяти. Происходит переход от непроизвольной памяти к произвольной. На продуктивность запоминания влияет установка и характер деятельности. У детей развивается эйдетическая память. В структуре самосознания ребенка появляется прошлое и будущее.

Для ***мышления*** характерен переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению (4-5 лет), формирование; простейших форм рассуждений (6-7 лет), в шестилетнем возрасте, появляется причинное мышление. Происходит освоение приемов опосредования, схематизации, наглядного моделирования (6-7 лет). В 4 года мышление формируется в процессе предметщлх действий. В 5 лет мышление предваряет предметное действие. В 6-7 лет дети переносят определенный способ действия на другие ситуации, появляются элементы словесно-логического мышления.

Развитие ***воображения*** зависит от опыта ребенка, воображение влияет на творчество детей. Воображение сопровождается яркой эмоциональной окраской. Игровая и изобразительная деятельность влияет на развитие воображения.

Происходит освоение ***речи*** как основного механизма социализации ребенка. Развивается фонематический слух, активный и пассивный словарь, происходит освоение словарного состава и грамматического строя языка. В 5 лет происходит осознание звукового состава слова, в 6 лет дети овладевают механизмом слогового чтения.

**Развитие личности дошкольника**

***Личностное развитие.*** Происходит развитие самосознания, оно формируется благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию. Возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника. Оценивание сверстника помогает оценить себя. Во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки и рациональной оценки чужого поведения появляется *самооценка. К* концу дошкольного возраста складывается правильная дифференцированная самооценка, самокритичность. В 3 года ребенок отделяет себя от взрослого; о себе, о своих качествах еще не знает. В 4-5 лет слушает мнения других людей, оценивает себя на основе оценок старших и своего отношения к оценкам; стремится действовать в соответствии со своим полом. В 5-6 лет оценка становится меркой норм поведения, оценивает на основе принятых норм поведения, лучше оценивает других, чем себя. В 7 лет ребенок старается оценивать себя более правильно.

Происходит развитие произвольности всех процессов – один из важнейших моментов психического развития. Волевое поведение дошкольника во многом обусловлено усвоением нравственных установок и этических норм. Капризы, упрямство и негативизм в кризисные периоды развития не свидетельствуют о слабом развитии воли.

В этом возрасте для детей характерна изменчивость проявления темперамента, созревание свойств нервной системы, тип темперамента влияет на поведение в различных видах деятельности. Развиваются базовые качества личности, происходит формирование личностных качеств под влиянием самосознания, на развитие характера влияет подражание. В различных видах деятельности интенсивно развиваются ***способности,*** в деятельности проявляется одаренность. Формируется креативность как базисная характеристика.

В дошкольном возрасте развиваются мотивы общения. Происходит формирование соподчинения (иерархии) мотивов. Дети ориентируются на оценку взрослых, это служит основой для развития мотивов достижения успехов.

Основное влияние на развитие ***эмоций и чувств*** оказывает одно из новообразований возраста – самосознание (внутренний мир). Внутренние переживания дошкольника становятся более устойчивыми, развиваются чувства. Участие в игровой и других видах деятельности способствует развитию эстетических и нравственных чувств.

Общение со взрослыми имеет различие в разных возрастах: в 3-5 лет общение внеситуативно-познавательное (познаются предметы и явления

окружающего мира). В 5- 7 лет – внеситуативно-личностное (осознаются особенности взаимоотношений между сверстниками и взрослыми и особенности своей личности). Общение со сверстниками имеет характер игрового сотрудничества, дети учатся сопереживанию.

**Игра в дошкольном возрасте**

***Основные виды деятельности дошкольника:*** игра, продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование), трудовая деятельность, учебная деятельность.

Предпосылки игры закладываются в раннем детстве (ребенок уже овладел знаковой функцией сознания; использует предметы-заместители; может переименовывать себя в соответствии с ролью; может сознательно подражать взрослому, отражая их действия и взаимоотношения).

***Функции игры:*** дети познают свойства предметов и действия с ними, и отношения между людьми; формируются и развиваются отдельные психические процессы, изменяется позиция ребенка по отношению к окружающему миру, развивается мотивационно-потребностная сфера, развивается произвольность психических функций, развивается способность к сопереживанию и формируются коллективистские качества, удовлетворяется потребность в признании (статусная роль) и осуществлении самопознания, рефлексии.

***Структурные компоненты сюжетной игры (по Д.Б. Эльконину):***

- СЮЖЕТ, который ребенок берет из жизни (бытовой, общественный);
- СОДЕРЖАНИЕ ИГРЫ (действия взрослых, взаимоотношения взрослых);
- РОЛИ, усваиваемые ребенком, разнообразные (эмоционально-привлекательные; значимые для игры, для ребенка);
- ПРАВИЛА определяются в процессе игры самими детьми;
- ИГРОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ являются обязательными компонентами игры (могу быть выражены символически);
- ИГРУШКИ, используемые в игре, разнообразные (готовые, самоделки, предметы-заместители; могут играть и без игрушек, прибегая к воображению).

Особенности взаимоотношений в играх детей:

*1.ИГРОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ* - отражают взаимоотношения детей по сюжету и роли (дочка в игре слушает маму).

*2. РЕАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ* - отражают взаимоотношения детей как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело, возникают при распределении ролей, в процессе игры, если не выполняются правила, установленные самими детьми.

***Взаимоотношении в игре у дошкольников строятся постепенно:*** усваиваются правила и распределение игрового материала и действий с ними; усваиваются средства воздействия на партнера и рефлексия самого себя как субъекта общей деятельности; осваивается пространство взаимодействия, самовыражения и решения вопроса совместимости;

отрабатываются средства реализации взаимодействий (настраивание на позицию партнера, согласование действий с ним, при необходимости помощь и т. п.).

***Наиболее характерные игры для детей разных возрастов (по Д.Б. Эльконину)*:**

*1. Игра-развлечение* – игра, в которой полностью отсутствует сюжет. Ее цель – развлечь, развеселить участников.

*2. Игра-упражнение* - отсутствует сюжет, преобладают физические действия, при этом одно и то же действие повторяется несколько раз подряд.

*3. Сюжетная игра* - есть игровые действия и воображаемая ситуация, хотя и в зачаточной форме.

*4. Процессуально-подражательная игра* – воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в настоящий момент подражательная и сюжетная игра близки друг к другу.

*5. Традиционная игра* – та, которая передается из поколения в поколение, в нее играют взрослые и дети, она имеет правила, но в ней отсутствует воображаемая ситуация.

***Новообразования в дошкольном возрасте.*** Начало развития произвольности. Способность к обобщению переживаний. Нравственное развитие. Способность к перцептивному моделированию. Социализированная речь. Развитие наглядно-образного и появление словесно-логического мышления. Появление «внутреннего мира».

***Кризис 7 лет*** – это кризис саморегуляции, напоминающий кризис 1 года. (Ребенок начинает регулировать свое поведение правилами. ***Базальная потребность*** - уважение.

Кризис 7 лет – это период рождения социального «Я» ребенка (Л.И. Божович, 1988):

- Ребенок приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений;
- Он открывает для себя значение новой социальной позиции – позиции школьника;
- Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей;
- Происходит обобщение переживаний;
- Возникает внутренняя жизнь ребенка;

Изменяется структура поведения: появляется смысловая ориентировочная основа поступка.

***Симптомы*** *кризиса 7 лет:*

1) утрата детской непосредственности, которая основывается на недостаточной дифференцированности внутренней и внешней жизни,
2) ребенок начинает манерничать, капризничать, паясничать. Появляется натянутость, искусственность.
3) ребенок начинает замыкаться и становиться неуправляемым.

В основе этих симптомов лежит обобщение переживаний, т.е. возникает внутренняя жизнь, которая не накладывается на внешнюю жизнь.

Этот кризис требует нового содержания отношений. Ребенок вступает в отношения с социумом как совокупностью личностей, выполняющих обязательную, необходимую, социально полезную деятельность. Поэтому все дети 7 -ми лет очень хотят учиться в школе.

**Психологическая готовность к школе.** Предпосылки перехода ребенка на следующий возрастной этап во многом связывают с ***психологической готовностью ребенка к школе.***

Составными компонентами психологической готовности к школе являются:

1) интеллектуальная готовность (или шире – готовность познавательной сферы);

2) личностная (в том числе мотивационная) готовность;

3) социально-психологическая готовность;

4) готовность эмоционально-волевой сферы.

***Интеллектуальная готовность.*** Для освоения учебной деятельности к старшему дошкольному возрасту должны быть сформированы *наглядно-образное мышление и отдельные операции понятийного; знаково-символическая функция;* умение *принять некую задачу как учебную,* выделить ее и превратить в самостоятельную цель деятельности.

***Личностная готовность.*** Прежде всего, должна быть сформирована готовность *мотивационной сферы;* готовность к овладению *высокоопосредствованными «внеситуативными» формами регуляции деятельности,* позволяющими строить ее в соответствии с заданными нормами.

***Социально-психологическая готовность.*** Для психологической готовности к школе имеет формирование *сферы отношений ребенка со взрослыми и сверстниками, к самому себе.*

***Эмоционально-волевая готовность.*** Важная сторона готовности к школе относится к *сфере самосознания* личности ребенка. Возникает активное действенное отношение к собственным эмоциям, меняется все самосознание ребенка, в том числе *самооценка,* в поведении ребенка появляется *произвольность,* осваивается функция *планирования* собственной деятельности.

Все перечисленные виды готовности выступают *в системе* и обеспечивают все вместе безболезненное включение ребенка в режим школы, создавал предпосылки для овладения учебной деятельностью.

**Основная литература**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература**

1. Медведская, Е. И. Одаренный ребенок в школе и дома / Е. И. Медведская, Н. В. Былинская. – Минск : Народная асвета, 2017. – 191 с. (рекомендовано Научно-методическим учреждением "Национальный институт образования" Министерства образования Республики Беларусь).

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.8. Психическое развитие в младшем школьном возрасте

**Лекция 8**

**План:**

1. Общие условия развития в младшем школьном возрасте. Социальная ситуация развития.
2. Симптомы кризиса шести-семи лет.
3. Формирование учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте.
4. Развитие познавательной сферы младшего школьника.
5. Развитие личности младшего школьника.

### Физическое и психическое развитие младшего школьника

***Хронологические рамки (возрастные границы:*** от 6-7 до 10-11 лет).

***Социальная ситуация.*** Переход к учебной деятельности. Ребенок развивается в условиях сложной социальной среды, в условиях воспитания и обучения. Меняется сфера социальных отношений, система «ребенок – взрослый» дифференцируется: ребенок – учитель; ребенок – взрослый; ребенок – родители; ребенок – дети. Происходит смена референтной группы.

***Физическое развитие.*** Происходит равномерное физическое развитие вплоть до подросткового возраста. Продолжается рост и созревание костей скелета, хотя скорость этих процессов различна у разных детей. Растут мышцы «сильные» и «ловкие», увеличивается физическая сила, выносливость и ловкость как у мальчиков, так и у девочек.

Более эффективно функционируют лобные доли головного мозга, управляющие процессами мышления и другими психическими процессами, что помогает включаться во все более сложную, требующую высокой координации движений деятельность.

Очень важным фактором физического развития ребенка является здоровье, которое позволяет детям более активно заниматься физической (физкультура и труд) и умственной деятельностью. Выключенные из

двигательной активности ребенка 4-5 часов должны компенсироваться специально организованными физическими упражнениями.

***Ведущая деятельность –*** учебная деятельность – это деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры. У ребенка имеются две сферы социальных отношений «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети». Эти системы связаны игровой деятельностью. Отношения существуют параллельно, они не связаны иерархическими связями.

В младшем школьном возрасте игра не исчезает, она приобретает новые формы и новое содержание. Характерными играми для детей младшего школьного возраста являются игры с правилами, регулирующими расстановку сил в играющем детском коллективе (сюжетно-ролевые игры).

***Структура учебной деятельности (Д.Б. Эльконин).*** Д.Б. Эльконин представил следующую структуру учебной деятельности:

1) Мотивация учения – система побуждений, которая заставляет ребенка учиться, придает учебной деятельности смысл

2) учебная задача – система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия.

3) учебные действия – те, с помощью которых усваивается учебная задача, то есть все те действия, которые ученик делает на уроке (специфические для каждого учебного предмета и общие).

4) действия контроля – те действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи.

5) Действие оценки – те действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи.

Сложность самой учебной деятельности, уровень ее организации, возрастные особенности учащегося приводят к существованию многообразия мотивов, влияющих на эффективность процесса учения. Л.И. Божович установила, что учебная деятельность ребенка побуждается двумя видами мотивов, имеющих разное происхождение и разную психологическую характеристику. Познавательные мотивы порождаются преимущественно самой учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием процесса учения. Социальные мотивы порождаются «всей системой отношений, существующих между ребенком и окружающей действительностью». Они «лежат как бы за пределами учебного процесса» (табл.).

Развитие произвольности, внутреннего плана действий и рефлексии – всего того, что называют новообразованиями младшего школьного возраста, – как бы новым светом освещает основные психические процессы ребенка: его восприятие и внимание, воображение, память, мышление, речь. Развитие этих познавательных процессов происходит под знаком роста их произвольности, управляемости, осознанности.

***Основные тенденции в развитии когнитивной сферы младших школьников. Ощущение и восприятие:*** текущая, воспринимаемая ситуация уже в меньшей мере опосредует мыслительные операции, чем в дошкольном

возрасте; происходит переход от непроизвольного восприятия к целенаправленному наблюдению за объектом; к концу возраста появляется синтезирующее восприятие.

***Внимание:*** учебная деятельность требует привлечения внимания учеников к учебному материалу, длительной концентрации, переключения с одного вида на другой. Это ведет к развитию произвольности внимания; младшие школьники могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут; существуют значительные индивидуальные различия в развитии внимания.

***Память:*** развивается произвольная память, дети уже способны запоминать материал, который обязательно представляет для них интерес; процессы памяти характеризуются осмысленностью (связь памяти и мышления); восприимчивость к освоению различных мнемотехнических приемов.

***Мышление:*** переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению; логически верные рассуждения школьника базируются на конкретном материале (стадия развития конкретных операций по Ж. Пиаже); развивается теоретическое мышление благодаря усвоению научных понятий. В младшей школе происходит развитие новой формы обобщения, основанного на существенных признаках предметов и явлений, – теоретического мышления. «Память становится мыслящей, а восприятие думающим» Д.Б. Эльконин. Поэтому именно перестройка всей познавательной сферы в связи с развитием теоретического мышления составляет основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте.

***Воображение:*** если до 7-летнего возраста ребенок обнаруживает лишь репродуктивные образы-представления, то у младшего школьника появляются продуктивные образы (результат новой комбинации некоторых элементов).

***Речь*** играет важную роль в решении задач учебной деятельности (обучение детей вести рассуждения вслух способствуют успеху); речь опосредует развитие мышления и других познавательных процессов.

В области ***восприятия*** происходит переход от непроизвольного восприятия ребенка-дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче.

Учебная деятельность требует развития воли. В дошкольном возрасте произвольность выступает лишь в отдельных случаях. В школе вся деятельность по своему характеру является произвольной. В учебной деятельности развивается самоорганизация: действия планирования, самоконтроля и самооценки.

Учебная деятельность способствует развитию познавательных способностей ребенка.

Младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. ***Интеллект*** опосредует развитие всех

остальных функций, происходят интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Чем выше мы поднимаемся по лестнице развития, тем более опосредованными становятся психические процессы. Возникает произвольное и намеренное запоминание, ставится задача произвольного воспроизведения. Дети сами начинают использовать средства для запоминания. Так, развитие памяти стоит в прямой зависимости от развития интеллекта.

К концу младшего школьного возраста формируются элементы трудовой, художественной, общественно-полезной деятельности. Создаются предпосылки к развитию ***чувства взрослости***: ребенок думает, что он все может делать как взрослый.

Основным новообразованием этого периода, являющимся, по Л.С. Выготскому, возрастным критерием, становится осознание себя субъектом познания. Продуктивность учебной деятельности во многом зависит от того, в какой степени ребенок к моменту поступления в школу и в процессе обучения приобрел «качества субъективности», насколько преодолены в нем тенденции к бездумному подражанию и заучиванию, то есть в какой мере он стал субъектом своей собственной активности.

***Развитие личности младшего школьника***, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается и в младшем школьном возрасте. Младший школьный возраст называют вершиной детства.

Ребенок еще сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Меняется весь уклад его жизни. Младший школьник находится в новых социальных условиях: он включен в общественно значимую деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, от оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус.

Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. В результате развития теоретического мышления совершенствуется и *рефлексия* – осознание детьми своих действий.

Школьная успеваемость становится важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Статус отличника или неуспевающего отражается на *самооценке* ребенка, его самоуважении и самовосприятии. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению *чувства компетентности*, к развитию *мотива достижения успеха*. Чувство

компетентности, наряду с рефлексивным мышлением можно считать *центральным личностным новообразованием* возраста.

Если чувства компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребенка значительно снижается самооценка, возникает чувство неполноценности; могут развиться компенсаторная самооценка и мотивация. Это побочные по отношению к учебе мотивы, позволяющие утвердиться в другой области: в занятиях спортом, музыкой, рисованием, в заботе о младших и т.д. Когда потребность в самоутверждении удовлетворяется в какой-либо другой сфере деятельности, низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка.

Мотивационная деятельность, как считает А.Н. Леонтьев, – ядро личности. В начале своей школьной жизни ребенок, как правило, хочет учиться. Причем учиться хорошо, отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения главное место занимает мотив получения высоких оценок. Другие широкие социальные мотивы – долг, ответственность, необходимость получить образование («быть грамотным», – как говорят дети) и т.п. – тоже осознаются учениками. Но они остаются только «знаемыми» (по А.Н. Леонтьеву) мотивами. А оценка – реально действующий мотив.

Мотивация достижения, а также мотив получения высокой оценки в начальных классах нередко становятся доминирующими, и характерны в основном для начала обучения в школе. Но в то же время отчетливо проявляется и вторая тенденция – *мотивация избегания неудачи*. В поведенческом плане она сопровождается стремлением детей избежать плохой отметки и, в целом, отрицательным отношением к учению.

**Основная литература**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература**

1. Лысюк, Л. Г. Психология развития : младший школьник : учеб.-метод. пособие для студентов психол. и пед. специальностей ун-та / Л. Г. Лысюк. – Брест : БрГУ, 2010. – 104 с.

2. Медведская, Е. И. Одаренный ребенок в школе и дома / Е. И. Медведская, Н. В. Былинская. – Минск : Народная асвета, 2017. – 191 с. (рекомендовано Научно-методическим учреждением "Национальный институт образования" Министерства образования Республики Беларусь).

3. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.9. Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте

**Лекция 9**

**План:**

1.Традиционные взгляды на подростково-юношеский возраст.
2.Сущность кризиса подросткового возраста.
3.Психологические новообразования подросткового возраста. Чувство взрослости. Виды взрослости.
4.Общение подростков со сверстниками как ведущая деятельность возраста.
5.Важнейшие задачи раннего юношеского возраста.
6.Особенности развития личности в юношеском возрасте.

**Физическое и психическое развитие подростка**

***Хронологические рамки (возрастные границ:*** 10-11 – 14-15 лет.

*Отрочество* – этап онтогенеза, находящийся между детством и юностью. Он охватывает период от 10-11 до 13-14 лет, совпадающий в современной школе со временем обучения в 5-9 классах. Понятие отрочества объединяет младший и средний подростковый возраст, а также начало старшего подросткового возраста.

Начало отрочества характеризуется появлением ряда специфических черт, важнейшими из которых являются:

- стремление к общению со сверстниками;
- появление в поведении признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию.

Согласно взглядам Л.С. Выготского, подростковый возраст – это самый неустойчивый и изменчивый период, который отсутствует у дикарей и при неблагоприятных условиях «имеет тенденцию несколько сокращаться, составляя часто едва заметную полоску между окончанием полового созревания и наступлением окончательной зрелости».

Переход от детства к взрослости, от зависимости к независимости, определяется появлением притязаний на взрослость, что часто называют чувством взрослости. *Чувство взрослости – ощущение себя взрослым человеком – центральное новообразование младшего подросткового возраста.*

*Внешняя взрослость* проявляется в стремлении к подражанию жизни взрослых, в усвоении и демонстрации внешних признаков «мужской» или «женской» взрослости. *Внутренняя взрослость* выражается в росте самосознания, способности анализировать свои поступки и окружающий мир, в стремлении думать и действовать осмысленно (О.И. Пашкевич, 1998).

Л.С. Выготский указал на наличие в этом возрасте 3 точек созревания: 1) органическое, 2) половое, 3) социальное. У современного человека все линии разошлись – сначала половое созревание, затем органическое, потом социальное. К подростковому периоду следует относиться как к историческому образованию, зависящему от социальной ситуации развития.

В соответствии с теорией рекапитуляции Ст. Холл считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе романтизма в истории человечества. Это промежуточная стадия между детством – эпохой охоты и собирательства – и взрослым состоянием – эпохой развитой цивилизации. По мнению Ст. Холла, этот период воспроизводит эпоху хаоса, когда животные, антропоидные, полуварварские тенденции сталкиваются с требованиями социальной жизни. Это представление о «бунтующем» отрочестве, насыщенном стрессами и конфликтами, в котором доминирует нестабильность, энтузиазм, смятение, и царствует закон контрастов, глубоко вошло в психологию.

Ст. Холл впервые описал амбивалентность и парадоксальность характера подростка, назвав этот период «периодом бури и натиска». Содержание подросткового периода Ст. Холл описывает *как кризис самосознания,* преодолев который, человек приобретает «чувство индивидуальности».

Немецкий философ и психолог Э. Шпрангер в 1924 г. выпустил книгу «Психология юношеского возраста», которая не потеряла своего значения до сих пор. Шпрангер определяет границы подросткового внутри юношеского возраста: 13 – 19 у девушек, 14 – 21 у юношей. Первая фаза этого возраста, собственно подростковая ограничивается 14-17 годами. Она характеризуется кризисом, содержанием которого является *освобождение от детской зависимости.* Не всегда можно сказать, что это период «бури и натиска», потому что все зависит от того, по какому типу идет развитие ребенка. Э. Шпрангер выделяет три типа:

1) бурный скачок, кризисное течение. В результате чего возникает новое «Я»
2) плавный, медленный рост. Подросток приобщается ко взрослой жизни без изменения своего «Я»
3) подросток сам создает себя, сознательно и активно преодолевая кризисы. Главное – это развитие рефлексии, осознание своей индивидуальности и открытие своего «Я».

Ш. Бюлер определяет подростковый возраст на основе *понятия пубертатности.* Пубертатный период – это период созревания, это стадия, в которой человек становится половозрелым, хотя после этого физический рост у человека продолжается еще некоторое время. Фаза пубертатности обнаруживается у человека в особых психических явлениях, которые Ш. Бюлер называет психической пубертатностью, которая появляется еще до физического созревания в качестве его предвестника и продолжается долгое время после него. Явления, сопровождающие созревание, должны сделать

человека идущим, неудовлетворенным в своей замкнутости, и его «Я» должно быть раскрыто для встречи с «Ты». Ш. Бюлер осуществила попытку рассмотреть пубертатный возраст в единстве органического созревания и психического развития.

Э. Эриксон считал подростковый возраст самым важным и наиболее трудным периодом в человеческой жизни. Он подчеркивал зависимость протекания подросткового кризиса не только от физиологического созревания, но и от духовной атмосферы общества, в котором человек живет.

Ж. Пиаже считал, что в подростничестве окончательно формируется личность, строится программа жизни (для создания этой программы необходимо развитие формального мышления).

Л.С. Выготский отмечал, что в подростничестве происходит существенное развитиепсихических процессов, а также в качестве новообразований возраста выделял развитие *рефлексии* и на ее основе *самосознания*.

Д.Б. Эльконин в качестве центрального новообразования этого возраста выделяет возникновение представления о себе как «не о ребенке»; подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими.

Для *физического развития* характерна активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов, которые вызывают интенсивное физическое и физиологическое развитие. Происходит увеличение роста и веса, что сопровождается изменением пропорций тела, появляются вторичные половые признаки. Возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга, что вызывает перепады сосудистого и мышечного тонуса, а это, в свою очередь, быструю смену физического состояния и, соответственно, настроения.

Биологически отрочество относится к *предпубертатному* и *пубертатному периоду* (от лат. pubertas, pubertatatis – возмужалость, половая зрелость), хотя не совпадает с ним полностью. Предпубертатный период охватывает возраст от 7 до 11-13 лет (по И.В. Дубровиной).

***Социальная ситуация*** характеризуется тем, что появляется устойчивое стремление к независимости, к самостоятельной жизни. В то же время ближайшее окружение (прежде всего родители и другие взрослые) относятся к подростку как к ребенку.

***Ведущая деятельность –*** особая деятельность, предметом которой является другой человек (Д.Б. Эльконин). Содержание деятельности – построение взаимоотношений и действований в них.

Общение со сверстниками – установление эмоциональных контактов с целью удовлетворения информационных, эмоциональных и других потребностей, которые не могут быть удовлетворены во взаимодействии с взрослыми.

***Основная особенность*** подросткового периода – резкие, скачкообразные изменения, затрагивающие все стороны развития.

Характерна *асинхронность* развития: как *интериндивидуальная* (несовпадение во времени развития различных сторон психики – интеллектуальное развитие, особенности личности – у подростков, принадлежащих к одному хронологическому возрасту), так и *интраиндивидуальная* (характеризует различные стороны развития одного школьника, например по интеллекту он уже подросток, а по особенностям личности – ребенок).

Период *отчуждения от взрослых.* Сложность и амбивалетность отношения подростка к взрослым. Значимость взрослого отчетливо проявляется в том, что для подростка существенна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства его прав с правами взрослого человека.

Ведущая деятельность этого периода – ***общение со сверстниками***. Отношения в группе сверстников, ее ценности играют большую роль в развитии подростка. Повышенная конформность к ценностям и нормам этой группы.

Отрочество – ***время бурного и плодотворного развития познавательных процессов***. Период от 11 до 14 лет характеризуется становлением избирательности, целенаправленности восприятия, устойчивого, произвольного внимания и логической памяти. Активно формируется абстрактное, теоретическое мышление, опирающее на понятия, не связанные с конкретными представлениями, развивается умение выдвигать гипотезы и проверять их, появляется возможность строить сложные умозаключения. Именно формирование мышления, приводя к развитию рефлексии – способности делать предметом своей мысли саму мысль, – дает средство, с помощью которого подросток может размышлять о себе, то есть делает возможным развитие самосознания.

***Центральное личностное новообразование*** этого периода – становление нового уровня самосознания, «Я-концепции». Это новый уровень характеризуется стремлением понять себя, свои возможности и особенности, свое сходство с другими людьми и свое отличие – уникальность и неповторимость.

В 12-14 лет в психическом развитии человека наступает переломный момент, известный под названием «подросткового кризиса». Внешне этот кризис проявляется в грубости и нарочитости поведения подростка, стремлении поступать наперекор взрослым, игнорировании замечаний, в замкнутости.

***Подростковый кризис*** – пик переходного периода от детства к взрослости. Кризисный характер перехода от одного периода к другому показывает, что у ребенка появились новые потребности, удовлетворение которых серьезно затруднено.

Данный кризис значительно продолжительнее предыдущих. По мнению Л.И. Божович, это связано с быстрым темпом физического и умственного развития, а также с характером, силой и напряженностью возникших потребностей и невозможностью их немедленного удовлетворения. Потребности очень сильные, напряженные.

На образование подросткового кризиса влияют как внешние, так и внутренние факторы.

*Внешние факторы:* постоянный контроль со стороны взрослых, зависимость и опека, от которых подросток всеми силами пытается освободиться, считая себя достаточно взрослым, чтобы принимать самостоятельно решения и действовать по усмотрению.

*Внутренние факторы* состоят в привычках и чертах характера, мешающих подростку осуществить задуманное (внутренние запреты, привычка подчиняться взрослым и др.).

Как считает Л.И. Божович, подростковый кризис связан с новым уровнем самосознания (стремление познать себя как у н и к а л ь н у ю личность), что порождает желание самоутвердиться и самовыразиться (проявить себя в тех качествах, которые он считает наиболее ценными) и желание самовоспитания. Механизмом развития самосознания является рефлексия. Подростки критично относятся к отрицательным чертам своего характера, переживают из-за тех черт, которые мешают им в дружбе и взаимоотношениях с другими людьми. Переживания особенно возрастают в силу замечаний учителя об отрицательных чертах их характера. Это приводит к аффективным вспышкам и конфликтам.

Физиологические изменения, связанные с ростом организма, могут протекать с чрезмерной скоростью. Многие подростки попадают в зависимость от физического состояния, начинают сильно нервничать и обвинять себя в несостоятельности. Эти ощущения часто не осознаются, а подспудно формируют напряженность, с которой подростку трудно справиться. На таком фоне внешние трудности воспринимаются особенно трагически.

Подростковый возраст – период отчаянных попыток «пройти через все». Начинают с тех сторон жизни, на которых раньше был запрет. Многие подростки «из любопытства» пробуют алкоголь и наркотики. Если это делается не для пробы, а для куража, возникает физическая зависимость. Подростки достаточно легкомысленно относятся к человеческим порокам и слабостям и в результате чрезвычайно быстро приобщаются к алкоголю и наркотикам, превращая их из источника ориентированного поведения (любопытства) в предмет своих потребностей. Такая форма самоутверждения заглушает внутренне чувство потери себя, своего личного кризиса.

Наиважнейшим фактором, влияющим на возникновение кризиса, являются рефлексия на внутренний мир и глубокая неудовлетворенность собой. Потеря идентичности с самим собой, несовпадение прежних

представлений о себе с сегодняшним образом – вот основное содержание отроческих переживаний.

Многие подростки переживают кризис во внешних проявлениях негативизма – бессмысленном противодействии другому, немотивированном противостоянии (часто родителям). Задача близких и психолога – включиться в проблемы подростка и постараться облегчить его жизнь в этот период.

*Позитивный смысл подросткового кризиса* в том, что через него, через отстаивание своей взрослости, самостоятельности, происходящее в относительно безопасных условиях и не принимающее крайних форм, подросток удовлетворяет потребности в самопознании и самоутверждении. В результате у него не просто возникают чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, но и формируются способы поведения, позволяющее ему в дальнейшем справляться с жизненными трудностями.

*Младший подростковый возраст (10-11 лет)* – завершение периода детства. В это время дети в основном уравновешены, спокойно, доверчиво относятся ко взрослым, признают их авторитет, ждут от учителей, родителей, других взрослых помощи и поддержки. Это открывает большие возможности с точки зрения воспитательных влияний, в том числе и работы практического психолога (И.В. Дубровина, 2004).

Основные задачи развития:

– формирование умения учиться в средней школе;

– формирование представления о себе как об умелом человека с большими возможностями развития;

– развитие учебной мотивации, интересов;

– развитие навыков сотрудничества со сверстниками, умения соревноваться с другими, правильно и разносторонне сравнивать свои результаты с успешностью других;

– формирование умения добиваться успеха и правильно относится к успехам и неудачам, развитие уверенности в себе.

*Средний подростковый возраст (11-12 лет)* – период повышенной активности, стремления к деятельности, значительного роста энергии школьника.

Основные задачи развития в этот период связаны с развитием:

– нового уровня мышления, логической памяти, избирательного, устойчивого внимания;

– широкого спектра способностей и интересов, выделением круга устойчивых интересов;

– интереса к другому человеку как личности;

– интереса к себе, стремления разобраться в своих способностях, поступках, формированием первичных навыков самоанализа;

– чувства взрослости, адекватных форм утверждения самостоятельности, личностной автономии;

– чувства собственного достоинства, внутренних критериев самооценки;

– форм и навыков личностного общения в группе сверстников, способов взаимопонимания;

– моральных чувств, форм сочувствия и сопереживания другим людям;

– представлений о происходящих изменениях, связанных с ростом и половым созреванием.

Начало *старшего подросткового возраста, 13 лет* – начало длительного и одного из самых важных периодов, «возраст второго рождения личности» (Ж.-Ж. Руссо, А.Н. Леонтьев). В психологическом образе 13-летнего подростка во многом сохраняются «детские» черты и наиболее полное воплощение получают те линии развития, которые прослеживается на протяжении младшего и среднего подросткового возраста.

Основные задачи развития в старшем подростковом возрасте состоят в развитии:

– умения оперировать гипотезами, переходить от частного к общему и, наоборот, строить умозаключения, делать на их основе выводы;

– рефлексии как интеллектуальной (умение делать предметом анализа собственную мысль, анализировать собственные способы умственной деятельности), так и личностной (умение размышлять о своих личностных качествах, делать предметом анализа собственное «Я»);

– развития воли, умения ставить перед собой цели и достигать их;

– мотивационной сферы, способов регуляции поведения, эмоциональных состояний;

– воображения;

– умения строить равноправные отношения со сверстниками, основанные на взаимопонимании, взаимности; формирование форм и способов дружеского, избирательного общения;

– умения понимать причины собственного поведения и поведения другого человека;

– позитивного и вместе с тем адекватного образа своего тела, «физического Я» как меняющегося и развивающегося.

Для подросткового возраста характерно господство детского сообщества над взрослым.

***Общение со сверстниками*** – ведущий вид деятельности в этом возрасте. Здесь устанавливаются нормы социального поведения и морали, здесь усваиваются отношения равенства и уважения друг к другу.

Главная тенденция в развитии подростка – переориентация общения с родителей и учителей на сверстников.

***Основное новообразовнаие подросткового возраста*** – социальное сознание, перенесенное внутрь. По Л.С. Выготскому, это и есть самосознание. Сознание означает совместное знание. Это знание в системе

отношений. А самосознание – это общественное знание, перенесенное во внутренний план мышления.

Учебная деятельность отступает на задний план. Главное значение получаемых в школе отметок в том, сто они дают возможность занять в классе более высокое положение. Если это можно за счет других качеств – ценность отметок отпадает.

Подростки, стремясь занять значимое место среди людей, выходят за рамки учебной деятельности и участвуют во многих разнообразных видах деятельности: спортивной, художественной, общественно-полезной и т.д.

**Физическое и психическое развитие в юношеском возрасте**

***Хронологические рамки (возрастные границы:*** 15-17/18 лет – ранняя юность, 18/19–20/23 года – юность.

*Юношеский возраст* – период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. В схеме возрастной периодизации онтогенеза, принятой специалистами по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии, юношеский возраст определяется как 17-21 год для юношей и 16-20 лет для девушек.

В западной психологии преобладает традиция объединения подросткового и юношеского в возрастной период, называемый периодом взросления (adolescence), от 12-14 до 25 лет. Общее название любого человека, которому от 13 до 19 – «тинэйджер» (число лет, в английском языке заканчивающее на -teen).

В отечественной науке юность определяется в границах 14-18 лет (15-23 лет) и рассматривается как самостоятельный период развития человека, его личности и индивидуальности. **Возраст 15-17(18) лет называют ранним юношеским или возрастом ранней юности.**

Психологи расходятся в определении возрастных границ юности. И.Ю. Кулагина выделяет старший школьный возраст – ранняя юность (16-17 лет), юность – от 17 до 20-23 лет. В.С. Мухина определяет юность как период после отрочества до взрослости, возрастные рамки от 15-16 до 21-25 лет.

Юность – это время выбора жизненного пути, поиск и работа по выбранной специальности, учеба в вузе, создание семьи, для юношей – служба в армии.

***Физическое развитие.*** Оно, как правило, завершается: увеличивается вес, очень быстро растет мускульная сила, большинство юношей и девушек уже достигают половой зрелости, идет большая внутренняя работа по завершению созревания различных систем организма, по устранению диспропорций в их развитии. В этом возрасте у юношей и девушек появляется т.н. *органическая лень* (так как идет интенсивный физический рост, организм стремится экономить силы на всем остальном). Также отмечается явление *акселерации* - ускорение соматического развития и физиологического созревания детей, подростков и юношей, проявляющееся в увеличении их веса и размеров тела, а также в более ранних сроках полового созревания.

***Социальная ситуация.*** По-прежнему еще существует зависимость от взрослых и, прежде всего, от родителей, и в этом плане юноша еще ребенок. У личности актуализируются потребности, связанные с тем, ***каким быть*** и ***кем быть*** (задачи самоопределения).

Социальная ситуация развития характеризуется в первую очередь тем, что старший школьник стоит на пороге *вступления в самостоятельную жизнь*. Ему предстоит выйти на путь трудовой деятельности и определить свое место в жизни (следует заметить, что эти процессы весьма вариативны). В связи с этим меняются требования к старшему школьнику и условия, в которых происходит его формирование как личности: он должен быть подготовлен к труду, к семейной жизни, к выполнению гражданских обязанностей (И.С. Кон).

***Ведущая деятельность*** — *учебно-профессиональная деятельность* - деятельность, в ходе которой помимо усвоения знаний решаются задачи профориентации и профессионального самоопределения.

***Основные задачи развития в ранней юности:***

1 Личностное развитие и обретение чувства личностной тождественности и целостности (идентичности).

2 Обретение психосексуальной идентичности – осознание и самоощущение себя как достойного представителя определенного пола.

3 Профессиональное самоопределение – самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии.

4 Развитие готовности к жизненному самоопределению, что предполагает достаточный уровень развития ценностных представлений, волевой сферы, самостоятельности и ответственности.

***Учебно-профессиональная деятельность*** – ведущая деятельность юношеского возраста, в ходе которой помимо усвоения знаний, решаются задачи профориентации и профессионального самоопределения.

Период юности – это период самоопределения. Самоопределение – социальное, личностное, профессиональное, духовное, практическое – составляет основную задачу юношеского возраста. В основе процесса самоопределения лежит выбор будущей сферы деятельности. Однако профессиональное самоопределение сопряжено с задачами социального и личностного самоопределения, с поиском ответа на вопросы: «кем быть?» и «каким быть?», с определением жизненных перспектив, с проектированием будущего.

***Новообразования в раннем юношеском возрасте.*** Саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное врастание в различные сферы жизни (Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000).

Юность – решающий этап формирования мировоззрения. Мировоззрение – система нравственных взглядов и убеждений, которая приводит к изменениям в стремлениях. Это не только система знаний и опыта, но и система убеждений, переживание которых сопровождается чувством их истинности, правильности (Е.Е. Сапогова). Поэтому мировоззрение связано с решением в юности смысложизненных проблем. Явления действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним. Центральное новообразование – профессиональное и личностное самоопределение. Система ценностных ориентаций и социальных установок.

***Психическое развитие.*** Развитие формального мышления (по Ж. Пиаже) позволяет личности построить программу жизни и в соответствие с ней организовать свое поведение.

***Внимание:*** преобладает произвольное внимание; владение приемами переключения внимания, умение самостоятельно правильно организовать сове внимание; развитие внимания способствует формированию наблюдательности, которая становится целенаправленной и устойчивой.

***Память*** становится произвольной, управляемой. Старший школьник владеет различными приемами запоминания, может выделить в материале существенное, систематизировать его, сформулировать то, что запомнилось. Значительно увеличивается объем осмысленного запоминания.

***Мышление.*** Развитие мышления позволяет юноше выделять в предмете существенное, приходит к пониманию причин того или иного явления. В юношеском возрасте мышление характеризуется большей систематичностью. Юноша может точно классифицировать более частные и более общие понятия.

Пик интеллектуального развития. За стадией решения проблем, которой завершается модель Пиаже, следует еще одна стадия. Характеризующаяся способностью находить и ставить проблемы. Основные свойства данной стадии интеллектуального развития заключаются в возможности проявления нестандартного подхода к уже известным проблемам; в умении включать частные проблемы в более общие, родовые; в способности поставить плодотворные вопросы даже на основе плохо сформулированных задач и т.п. (Арлин А., 1975).

***Речь*** старших школьников более богата по лексике, более гибкая по интонации. Иногда письменная речь развита лучше, чем устная. Речь опосредует мышление и развитие самосознания в юношеском возрасте.

***Воображение*** характеризуется большим развитием самоконтроля. Фантазия, ранее бесконтрольно уводившая ребенка в сторону от реальности, в этом возрасте критически осмысливается. Юноша фантазирует также достаточно часто и особенно это проявляется в мечтах о будущем.

***Главные направления в развитии сознания и самосознания в период ранней юности.*** Одно из достижений юношеского периода – новый уровень развития самосознания, который характеризуется следующими фактами:

– открытие своего внутреннего мира во всей его индивидуальной целостности и уникальности;

– стремление к самопознанию;

– формирование личной идентичности, чувства индивидуальной самотождественности, преемственности и единичности;

– самоуважение;

– становление личностного способа бытия, когда во многих жизненных коллизиях юный человек может вслух сказать «Я лично отвечаю за это!».

**Основная литература**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература**

1. Медведская, Е. И. Одаренный ребенок в школе и дома / Е. И. Медведская, Н. В. Былинская. – Минск : Народная асвета, 2017. – 191 с. (рекомендовано Научно-методическим учреждением "Национальный институт образования" Министерства образования Республики Беларусь).

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.10. Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости

**Лекция 10**

**План:**

1.Ранняя взрослость как социально-историческая категория.

2.Задачи возраста.

3.Развитие личности в возрасте ранней взрослости.

4.Профессиональное развитие личности.

5.Важнейшие сферы активности взрослого человека.

**Физическое и психическое развитие в ранней взрослости**

***Хронологические рамки (возрастные границы:***

*Взрослость* – самый длительный и самый значимый для большинства людей период жизни. Границы возраста определяются по-разному и зависят от индивидуальности человека. В существующих возрастных периодизациях

не совпадают границы зрелости. Нижняя граница связывается со временем ухода на пенсию.

Границами взрослости будем считать 18-22 – 55-60 лет с подразделением ее на периоды: раннюю зрелость (молодость) (18-22 – 30 лет), среднюю зрелость (взрослость) (30 – 40-45 лет) и позднюю зрелость (взрослость) (40-45 – 55-60 лет).

С точки зрения Е.Е. Сапоговой, границы ранней взрослости (молодости) также располагаются на отрезке от 18-20 до 30 лет.

П мнению Д. Бромлей – ранняя взрослость (21-25 лет), средняя взрослость (25-40) лет, поздняя взрослость (40-55 лет), 55-65 – предпенсионный возраст, от 65 – старость.

Э. Эриксон: ранняя зрелость (20-25 лет), средняя зрелость (25-65 лет), от 65 – поздняя зрелость.

В. Квинн: молодость – 18-40 лет, зрелый возраст – 40-65 лет, с 65 – пожилой.

Г. Крайг: ранняя взрослость – 20-40 лет, средняя взрослость – 40-60 лет, поздняя взрослость – от 60 лет.

***Характеристика возраста в период 20-30 лет:*** поиски себя, создание «мечты», осознание себя во взрослом статусе, принятие социальной ответственности, прав и обязанностей.

Задачи возраста:

- овладение профессией и начало профессиональной деятельности.
- поиск и выбор спутника жизни и вступление в брак,
- формирование отцовской и материнской позиции;
- воспитание детей;
- формирование образа, стиля жизни и круга общения.

Ведущим фактором развития в период ранней зрелости является трудовая деятельность, а главными задачами возраста – профессиональное самоопределение и создание семьи.

Меняется отношение к жизни в целом. В этом возрасте молодой человек (девушка) понимает, что происходит не подготовка к жизни, а сама жизнь. Появляется осмысленность происходящего, складывается индивидуальное мировоззрение, впервые не заимствованное у кого-либо.

Для многих молодых людей этого возраста, особенно для мужчин, начинающаяся профессиональная деятельность становится сферой самоактуализации, нахождения смысла жизни и выполнения своей жизненной задачи, по сути – основной жизненной доминантой. Для молодых женщин самоактуализация и нахождение смысла жизни возможны не только в профессиональной, а, скорее, в семейной сфере.

Успех профессионального становления в молодости часто зависит от способности к риску. Естественно, способность к риску должна уравновешиваться личной ответственностью, иначе нарушение этой гармонии может привести человека к крушению. Тем не менее, некоторый риск в опробовании своих профессиональных возможностей иногда

проявляется в частой смене работы, которое порой просто необходимо молодому человеку.

Ситуация развития в *период 30-40* лет – расцвет творческой активности и профессиональной деятельности, сензитивность к социальным оценкам. Происходит личностно-смысловая перестройка жизненных планов и образа жизни; передача опыта другим, наставничество; реализация потребности в достижении; самореализация в профессиональной деятельности, продолжение выстраивания карьеры.

Нормативный кризис (около 30 лет) вызван расхождением между идеальной моделью «мечты» образа жизни и реальностью. ***Кризис 30 лет*** выражается в изменении представлений о своей жизни, иногда утрате интереса к тому, что раньше было в ней главным, в некоторых случаях даже в разрушении прежнего образа жизни. Иногда происходит пересмотр собственной личности, приводящий к переоценке ценностей. Это означает, что жизненный замысел оказался неверным, что может привести к перемене профессии, уклада семейной жизни, к пересмотру своих отношений с окружающими людьми. При удачном выборе привязанность к определенной деятельности, определенному укладу жизни, ценностям и ориентациям не ограничивает, а наоборот, развивает его личность. Кризис 30 лет нередко называют кризисом смысла жизни. Решение кризиса зависит от индивидуальных особенностей ситуации (предшествующей, настоящей).

***Выбор спутника жизни и создание семьи*** – одна из сторон социального развития в молодости. В этот период большинство людей заключают первые браки, это обычно возраст наибольшей половой активности, время, когда организм женщины лучше всего приспособлен к рождению первого ребенка. Создание семьи чрезвычайно важно для личностного развития. От того, как складывается семейная жизнь, во многом зависит общее развитие человека – его духовный рост, развитие способностей и т.д. неудачные браки могут затормозить личностный рост человека и его профессиональное продвижение, негативно сказаться на отношениях в дальнейшем к представителям другого пола, на целостном отношении к миру. По мнению И.Ю. Кулагиной, после 30 лет первые браки заключаются реже. Социологические исследования показывают, что людям, не создавшим семьи до 28-30 лет, в дальнейшем, как правило, сделать это сложнее. Они привыкают жить в одиночестве, становятся излишне требовательными к другому человеку, у них появляется ригидность привычек, часто делающих очень трудной совместную жизнь.

***Развитие когнитивной сферы в период ранней зрелости.*** Главная тенденция развития когнитивной сферы в данном возрасте может быть охарактеризована как продолжающееся развитие общих и специальных способностей личности на базе основных видов деятельности: учения, общения и труда. Развитие когнитивной сферы носит неравномерный гетерохронный характер.

Интеллектуальное развитие происходит в тесной связи с формированием личности. При этом не только особенности личности влияют на характер ее интеллектуального развития, но и закономерности развития интеллектуальной сферы влияют на процесс формирования личности, поскольку они обеспечивают выработку собственной мировоззренческой позиции.

На рубеже 20-25 лет отмечается максимальная чувствительность слуха, зрения и двигательных центров. Максимального развития ***ощущения*** *д*остигают к 25 годам и сохраняются на этом уровне у большинства людей до 40-летнего возраста. С прекращением развития психофизиологических функций на рубеже 25 лет интеллектуальное развитие не прекращается, а длится еще многие годы.

Е.Ф. Рыбалко установила, что объем ***восприятия*** достигает своего оптимума к 30 годам и держится на высоком уровне до пожилого возраста. Однако в разные периоды зрелости этот оптимум обеспечивается разными механизмами, что говорит о перестройке в самой психофизиологической системе.

Развитие ***вербальной кратковременной памяти:*** наиболее высокие показатели развития приходятся на возраст 18-30 лет и более низкие с тенденцией все большего снижения – на возраст 31-40 лет. Вербальная кратковременная ***зрительная память*** на запечатление слогов и слов имеет ту же тенденцию (Я.И. Петров).

***Образная память*** подвергается с возрастом наименьшим изменениям, а вербальное ***запечатление долговременной памяти*** отличается большим постоянством в возрасте 18-35 лет и снижением уровня развития в период 36-40 лет. Активная умственная деятельность человека позволяет достичь более высоких показателей развития памяти.

***Внимание.*** Величины уровневых показателей развития объема, переключаемости и избирательности внимания у взрослых нарастают постепенно в пределах возрастам от 18 до 33 лет. После 34 лет происходит снижение уровня развития свойств внимания. Причем наиболее высокие показатели уровня объема, переключаемости и избирательности внимания приходятся на возраст 27-33 года.

***Мышление.*** Если принять, по Фульдсу и Равенну, логическую способность двадцатилетнего человека за эталон, то в 30 лет она будет равна 96% эталона, в 40 лет – 87%, в 50 лет – 80%, в 60 лет – 75% эталона.

Одной из основных характеристик мышления людей в период 20-40 лет является комплексный характер мыслительных операций при высоком уровне интеграции различных видов мышления. Например, результаты теоретического мышления проверяются практикой, под влиянием которой происходит обогащение и теоретического мышления. В то же время практическое мышление, связанное непосредственно с воспринимаемой ситуацией, отталкивается от понятий теоретического мышления и т.д. Практическое мышление имеет самые высокие показатели развития

(оптимумы) в возрасте 31-32 и 34-35 лет. Оптимумы в развитии теоретического мышления приходятся на возраст 20, 23, 25, 32 года. Оптимумы в развитии образного мышления обнаружены в возрасте 20, 23, 25, 32, 35 и 39 лет.

Исследования Д.Б. Бромлей: оптимум развития невербального интеллекта приходится на возраст 30-35 лет, а развитие вербального интеллекта осуществляется вплоть до 45 лет и старше. Возможно, что этим объясняется тот факт, что именно на рубеже 40-45 лет человек начинает больше внимания уделять философским вопросам.

Развитие когнитивной сферы человека в значительной степени имеет индивидуальный характер: взрослый человек в состоянии самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального развития и добиваться высот профессионального мастерства и творчества. На этот процесс оказывают влияние многие факторы, в частности степень одаренности человека, уровень его образованности и род деятельности.

Главные проблемы, требующие своего разрешения в период ранней взрослости, – это достижение идентичности и близость.

Важной стороной жизни в молодости является также установление и развитие ***дружеских связей.*** Дружба и любовь выходят на качественно новый уровень. Дружба, в отличие от простых приятельских отношений, предполагает ту или иную духовную близость. Чаще всего друзей объединяет близкий возраст, социальное положение, культурный уровень, ценности и социальные установки. Кроме того, дружба обычно возникает между лицами одного пола. Дружеские отношения складываются в совместной деятельности (в производственных коллективах). Встречаются дружеские отношения молодых людей с людьми старшего возраста. Они складываются, как правило, также в совместной производственной деятельности.

В целом эмоциональная сфера человека в этом возрасте уже сформирована и стабильна.

**Основная литература**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература**

1. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед.

вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

**Тема 1.11. Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости**

**Лекция 11**

**План:**

1.Общепсихологическая характеристика взрослости. Акмеология.
2.Особенности психических познавательных процессов в период средней взрослости.
3.Кризис середины жизни.
4.Особенности развития мотивационной сферы в среднем возрасте.
5.Профессиональное и творческое развитие личности в зрелом возрасте.

***Физическое и психическое развитие в средней взрослости***

***Хронологические рамки (возрастные границы):*** от 40 – 60 лет.

В последние десятилетия более дифференцированно стали изучаться микровозрастные различия в развитии и поведении взрослых людей, выделилась акмеология как особая дисциплина о психологической и социальной зрелости человека, состоящей из фаз развития, не только предшествующей, но и противостоящей инволюционным процессам (Б.Г. Ананьев, 1972; Е.И. Степанова, 1995; Ю.Н. Кулюткин, 1984; А.А. Реан, 1994).

*Акмеология* – наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных наук и изучающая феноменологию, закономерности, механизмы и способы развития человека на ступени становления его зрелости, и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии. Акмеология (от греч. «akme» – вершина) призвана, по-мнению Б.Г. Ананьева и других ученых, создать научный аппарат, который позволил бы адекватно отражать проблему эффективного развития и становления человека во всей совокупности его качеств. Впервые задача была поставлена в 1928 г. Н.Н. Рыбниковым, предложившим назвать раздел возрастной психологии взрослых «акмеологией» или наукой о периоде расцвета всех жизненных сил человека. Современная акмеология развивается как наука о ценности человека, о его совершенствовании и способности не только высокоэффективно выполнять свои профессиональные обязанности, но и жить полноценной жизнью.

***Социальная ситуация развития*** в зрелости – это ситуация реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях.

В современной возрастной психологии существуют различные точки зрения на проблему развития в зрелом возрасте:

а) развитие прекращается, заменяется простым изменением отдельных психологических характеристик;

б) это возраст не только сохранения всего приобретенного ранее, но и дальнейшего развития личности;

в) перестраивается как физическое состояние человека, так и его характеристика как личности и субъекта деятельности (Б.Г. Ананьев).

***Категории взрослости (по Е.Е. Сапоговой):***

1) взрослость определяется физиологически, с точки зрения оптимального функционирования всех систем организма. Внешне взрослые люди продолжают расти, физиологически меняться – достигает оптимума и изменяется функционирование костной, мышечной, сердечно-сосудистой, пищеварительной, гормональной и других систем. Сексуальный функции у женщин достигают оптимума к 26-30 годам и держатся на этом уровне до 60 лет; мужчины же переживают их постепенный спад после 30 лет.

2) взрослость определяется социально и юридически – с точки зрения возможности соблюдать нормы и правила социальной жизни, занимать определенные статусные позиции, демонстрировать уровень своих социальных достижений (образование, профессия, укорененность в социальных сообществах), нести ответственность за собственные решения и поступки.

3) взрослость – категория психологическая, учитывающая собственной отношение человека к возрасту, свои переживания к новой возрастной когорте. Наличие семьи и опыт родительства (риск распада семей максимально велик в первые 5 лет супружества и на границе 45-60 лет, когда люди в браке прожили около 15 лет).

***В зрелости отмечаются следующие новые личностные характеристики:***

1. умение брать на себя ответственность;
2. стремление к власти и организаторские способности;
3. способности к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других;
4. уверенность в себе и целеустремленность;
5. склонность к философским обобщениям;
6. защита системы собственных принципов и жизненных ценностей;
7. способность сопротивляться проблемам реальности с помощью развитой воли;
8. формирование индивидуального жизненного стиля;
9. стремление оказывать влияние на мир и «отдавать» индивидуальный опыт молодому поколению;
10. реализм, трезвость в оценках и чувство «сделанности» жизни;
11. стабилизация системы социальных ролей (Е.Е. Сапогова).

Центральным ***новообразованием*** зрелости можно считать продуктивность. По Э. Эриксону, продуктивность включает как творческую

и производительную (профессиональную) продуктивность, так и вклад в воспитание и утверждение в жизни следующего поколения, связана с заботой «о людях, результатах и идеям, к которым человек проявляет интерес». Отсутствие продуктивности, инертность влечет сосредоточенность на себе, что приводит к косности и застою, личностному опустошению. В психологии такая ситуация описывается как кризис зрелости. Человек личностно не чувствует себя состоявшимся, а свою жизнь – наполненной смыслом.

Две линии развития в зрелом возрасте по Э. Эриксону: нормальный ход развития – ***генеративность –*** развитие потребности и чувства сохранения рода. Неблагоприятное развитие – ***застой –*** существование для самого себя, обеднение межличностных отношений.

Четыре кризиса, которые человеку необходимо разрешить в зрелом возрасте для благоприятного развития (по Р. Пекку):

1. Развитие уважения к мудрости, которое должно сменить примат физической храбрости.
2. Социализация социальных отношений должна сменить сексуализацию отношений.
3. Сохранение эмоциональной гибкости, которая должна противостоять аффективному обеднению, связанному со смертью близких или обособлением детей.
4. Сохранение душевной гибкости и поиск новых форм поведения вместо старых привычек и психической ригидности.

***Кризис середины жизни*** – психологический феномен, переживаемый людьми, достигшими возраста 40-45 лет, и заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени. К сожалению, очень часто эта переоценка приводит к пониманию того, что «жизнь прошла бессмысленно и время уже потеряно». В результате депрессивные состояния становятся доминирующими в общем фоне настроений. Многие считают, что лучшие годы уже позади, а предстоящее время представляется в виде гигантской «черной дыры», в которой предстоит провести по меньшей мере лет 20 своей жизни. По мнению ряда ученых, человеку в этот период жизни придется распрощаться как со своими юношескими мечтами, так и с планами в отношении профессиональной карьеры, семейной жизни и личного счастья. Если молодость – это надежды, то середина жизни – это застой и страхи, связанные с потерей здоровья с возможностью реализоваться в этой жизни.

Возраст 40-45 лет для многих является кризисным, так как происходит рост противоречий между целостностью мировоззрения и однолинейностью развития. Человек теряет смысл жизни. Для выхода из кризиса необходимо обрести новый смысл – в общечеловеческих ценностях, в развитии интереса к будущему, к новым поколениям. Если же человек продолжает сосредоточивать силы на себе, на своих потребностях, то это приведет к уходу в болезнь, к новым кризисам.

Кризис середины жизни чаще и в первую очередь грозит тем, кто склонен избегать самоанализа и использует защитный механизм отрицания, стараясь не замечать перемен, происходящих в его жизни и в организме.

По мнению американских исследователей, кризис середины жизни более типичен для состоятельных людей, чем для малоимущих и представителей рабочего класса.

***Главные проблемы кризиса среднего возраста:*** убывание физических сил и привлекательности, сексуальность, ригидность.

***Выход из кризиса:*** переформулировка целей на более реалистичную точку зрения; осознание ограниченности времени любого человека; тенденция чувствовать свое положение приличным; довольствоваться тем, что есть; ограничиться в планах на будущее; выработка новой «Я-концепции».

Современные исследования показали, что в зрелые годы у многих людей наблюдается такое психологическое явление, как ***кризис идентичности.*** Под идентичностью понимается некая нетождественность человека самому себе, его неспособность определить, кто он такой, каковы его цели и жизненные перспективы, кем он является в глазах окружающих, какое место занимает в определенной социальной сфере, в обществе. Время и интенсивность этого кризиса зависят от индивидуальных особенностей жизни личности. Причины возникновения кризиса идентичности у взрослого человека: динамика смены поколений, специфика трудовой (профессиональной) деятельности. Разрешение кризиса: на основе самоанализа найти себе и своему «Я» место в новых условиях, выработать соответствующую форму поведения и способ деятельности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 2000).

***Ведущим видом деятельности*** остается труд. К этому возрасту большинство людей накапливают достаточно большой опыт в выбранной профессиональной деятельности, которая позволяет человеку компенсировать наступающие возрастные изменения в организме.

Отношения с супругом в средней взрослости, как правило, определяются и стабилизируются, а на передний план выступают проблемы помощи: с одной стороны, вступающим в самостоятельную жизнь детям, с другой – пожилым родителям.

Основную часть свободного от основной работы времени большинству людей приходится тратить на дополнительные заработки и обеспечение быта, поэтому досуговую самореализацию могут позволить себе очень немногие.

***Ведущим фактором развития*** в период средней взрослости является успешная трудовая деятельность, обеспечивающая самоакутализацию личности.

***Развитие когнитивной сферы.*** По мнению П. Балтеса, людям, которые спокойно относятся к достижению середины жизни, удалось развить некое психологическое качество или когнитивную способность сродни

мудрости. Мудрый человек обладает обширными фактуальными и процедурными знаниями, умеет оценивать события и информацию в более широком контексте и способен справляться с непределенностью. Хотя когнитивные процессы могут протекать медленней, чем у молодого человека, эффективность мышления все же выше. ***Главная особенность*** среднего возраста может быть определена как достижение человеком состояния ***мудрости***. Мудрость – это экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам. Возраст «акме», вершина развития, момент наибольшего расцвета человеческой личности.

Одна из главных особенностей периода средней взрослости состоит в крайнем субъективизме человека при оценке своего возраста. Изменения происходят на биологическом и психологическом уровнях и они влекут за собой изменения в личностной сфере.

В организме человека начинают происходят закономерные физиологические изменения, к которым ему приходится приспосабливаться: ухудшается зрение, замедляются реакции, ослабевает сексуальная потенция у мужчин, женщины переживают период климакса, который многие из них физически и психологически переносят крайне тяжело.

Отмечается относительное снижение психофизиологических функций. С 50 лет острота зрения начинает снижаться более быстро. Слух становится менее острым уже с 20-летнего возраста. Вкусовая, обонятельная и болевая чувствительность также снижается, но более плавно и не столь заметно, как снижение зрения и слуха. При этом чувствительность к температурным изменениям остается высокой. Увеличивается время реакции, двигательные навыки могут ухудшаться, но сохраняются благодаря практике и опыту.

В возрасте 41-46 лет наивысшего уровня развития достигает функция ***внимания***. Хотя в это время один из самых низких уровней развития памяти.

Интенсивность инволюции ***интеллектуальных функций*** человека зависит от двух факторов: одаренности и образования, которые противостоят старению, затормаживая инволюционный процесс. Особенности интеллектуального развития человека и показатели его интеллектуальных возможностей во многом зависят от личностных особенностей человека, его жизненных установок, планов и жизненных ценностей.

Несмотря на то, что вследствие биологических изменений, происходящих в организме человека в период средней взрослости, быстрота и точность обработки информации снижается, способность пользоваться информацией все же остается прежней. Хотя когнитивные процессы могут протекать медленней, чем у молодого человека, эффективность его мышления выше.

Оптимальные показатели проявления способностей располагаются в пределах возрастов средней взрослости: в спорте – 25-30 лет, в поэзии – 25-29 лет, в прозе – 30-39 лет, в живописи – 30-40 лет, в философии и

медицине – 35-39 лет, в шахматном спорте – подъем в 35 лет, некоторое снижение наблюдается в 41-43 года, а заметный спад – в 47 лет.

Научная деятельность наиболее интенсивной оказалась у тех ученых, которые сочетают ее с педагогической работой. Последняя является условием формирования научной направленности ученого на всех его этапах исследовательской деятельности, что обеспечивает высокую степень ее продуктивности.

Данный возраст может быть для человека периодом расцвета его семейной жизни, карьеры или творческих способностей. Но при этом он все чаще начинает задумываться о том, что он смертен и что время его уходит.

Труд становится важнейшим источником человеческих чувств. Эмоции связаны с ходом трудовой деятельности, его успехами и неуспехами.

Этот период жизни обладает чрезвычайно высоким потенциалом для развития стресса, который способствует развитию многих заболеваний среднего возраста.

**Основная литература**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература**

1. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.12. Психосоциальное развитие в возрасте поздней взрослости и старости

**Лекция 12**

**План:**

1.Общая характеристика периода поздней взрослости и старости.
2.Комплексность нарушений развития как причина старения.
3.Типы приспособления к жизни на пенсии и к старости.
4.Старение и специфические изменения эмоциональной сферы.
5.Особенности личности пожилого (старого) человека.
6.Стадии отношения к смерти (по Э. Кюблер-Росс).

**Психосоциальное развитие в возрасте поздней взрослости и старости**

***Физическое и психическое развитие в возрасте поздней взрослости и старости***

***Хронологические рамки (возрастные границы):*** с 60 лет период жизни человека называют ***геронтогенезом,*** или периодом старения. Люди, достигшие данного возраста, подразделяются на три группы: люди пожилого возраста – 60-75 лет; старческого возраста – 75-90 лет; долгожители – с 90 лет.

В поздней зрелости (поздней взрослости) наблюдается резкое расхождение линий онтогенеза, различия его содержания в зависимости от индивидуально-личностных особенностей человека. Поэтому границы этого возраста колеблются.

Рубежом, разделяющим зрелость и позднюю зрелость, обычно считается уход на пенсию, окончание активной профессиональной деятельности («шок отставки»), что составляет центральный момент ***ситуации развития*** в этом возрасте.

***Общая характеристика психического развития в пожилом возрасте:***

выход на пенсию; перемены в статусе; новые роли.

Две линии развития в пожилом возрасте по Э. Эриксону: Нормальный ход развития. ***Цельность личности.*** Подведение человеком итогов своей жизни и осознание ее как единого целого, в котором уже ничего нельзя изменить.

Неблагоприятное развитие. ***Отчаяние.*** Неспособность человека свести свои прошлые поступки в единое целое вызывает у него страх перед смертью, отчаяние невозможности начать жизнь заново

***Основные факторы развития в пожилом возрасте:*** изменение социальных ролей; выход на пенсию; возрастные изменения познавательных процессов; ослабление психической устойчивости; взаимоотношения с окружающими; возрастная перестройка организма; накопленный жизненный опыт; спад психической активности.

***Задачи развития:*** принятие и освоение новых социальных ролей; адаптация к потере физических возможностей; подведение итогов жизни и ее принятие; развитие личностной позиции в отношении к смерти; деятельность саммообслуживнаия как возможность сохранения самостоятельности и независимости.

***Центральное новообразование –*** жизненная мудрость**.** Мудрость – это экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам. Мудрость – это когнитивное свойство человека, в основе которого лежит кристаллизованный, культурно-обусловленный интеллект и которое, по всей вероятности, связано с опытом и личностью человека.

Имеется мнение, что продуктивные устремления людей продолжаются и в поздние годы жизни. Так, К. Роджерс выделяет следующие ***личностные новообразования:*** неудержимое стремление к риску; высокая чувствительность к адресованным ему социальным заказам и готовность за самое короткое время выполнить их; высокий уровень развития интуитивной сферы личности.

В поздней зрелости можно выделить ***три основные варианта развития:*** доживание; смена ведущей деятельности; сохранение основного содержания жизни, бывшего в зрелости, то есть фактическое продолжение периода зрелости.

***Ведущими факторами развития*** продуктивного старения являются самоактуализация «Я» и ориентация на творческую активность. При счастливом сочетании природных особенностей организма, творческой активности и работоспособности, высокого уровня образования человек способен сохранять и реализовывать свой творческий потенциал до глубокой старости.

Наиболее важными факторами, определяющими поведение человека на данном этапе жизни, являются: снижение психофизических возможностей, пол, тип личности, постепенный уход из активной социальной жизни, материальное благосостояние, потеря близких людей и одиночество, сознание приближающегося окончания жизни. Физический мир вокруг пожилых людей все более сужается.

В развитии ***когнитивной сферы*** происходят изменения, так как большинство сенсорных функций существенно ухудшается. Больше всего страдают интеллектуальных функции, требующие скорости процессов.

В процессе старения большинство сенсорных функций у человека существенно ухудшается. Весьма существенно ухудшается обоняние и с этим связаны сложности в определении вкуса отдельных компонентов в пище. Гипертоники хуже, чем другие пожилые люди, различают на вкус соленое. Хотя вкусовые ощущения в старости почти не изменяются. У пожилых людей отмечается снижение цветовой чувствительности по всему спектру. Изменение ***слуховой чувствительности*** – обычно это снижение способности человека различать на фоне шумов голоса или другие звуки. Некоторые пожилые люди могут выглядеть невнимательными или плохо соображающими, но на самом деле они просто не могут понять, сто им говорят. Другие из-за того, что плохо слышат, становятся замкнутыми или подозрительными.

***Нарушения зрения.*** Уменьшение способности фокусировать взгляд; помутнение хрусталика и катаракта. Потеря эластичности хрусталика современной медициной не лечится. Снижение остроты зрения – становится трудно различать мелкие детали. Связано с потерей эластичности хрусталика и гибелью рецепторов сетчатки. Эти дефекты компенсируются с помощью очков – в том числе бифокальных и трифокальных. Еще одним признаком возрастного изменения зрения является трудность игнорировать не

относящийся к делу раздражитель – например, выделить конкретный дорожный знак среди множества других.

***Память.*** Наблюдается снижение скорости обработки информации в процессе познания, а также скорости механического запоминания. Однако когда это происходит, то начинают функционировать соответствующие компенсации, в результате чего почти любая из когнитивных характеристик практически не влияет на повседневную жизнь человека.

Пожилые люди, более чем молодые, ценят точность. Объем восприятия у пожилых людей меньше чем у молодых, особенно когда два события происходят одновременно. Пожилые люди лучше запоминают то, что для них важно или может пригодится в жизни.

Склероз – болезнь, характеризующаяся возникновением склеротических очагов (перерождение ткани органов в твердую соединительную ткань) в белом веществе головного и спинного мозга.

Память основывается на логических связях, а значит, она тесно связана с мышлением, можно предположить, что мышление пожилых людей весьма развито.

Динамика когнитивной сферы зависит от субъективных факторов, от особенностей личности, от области профессиональной деятельности.

Выход на пенсию изменяет положение и роль людей в обществе, оказывая влияние на развитие ***мотивационной сферы*** пожилых людей.

Мотивация 60-летнего человека: потребность в самореализации, созидании и передаче наследства (духовного и материального) следующему поколению, активное участие в жизни общества, ощущение полезности и значимости для него.

После 70 лет на передний план выходит другая проблема – поддержание физического здоровья на приемлемом уровне. Появляется интерес к коллекционированию, занятиям музыкой, живописью и т.п.

Семейные отношения дают человеку ощущение защищенности, стабильности и прочности, во многом определяют радости и горести пожилого человека.

В поздней зрелости проявляется ***кризис ухода на пенсию***. Сказывается нарушение режима и уклада жизни. Наблюдается невостребованность принести пользу людям, ухудшается общее здоровье, снижается уровень некоторых психических функций профессиональной памяти, творческого воображения, зачастую ухудшается и материальное положение. Кризис может осложняться утратой близких.

Основная причина психологических переживаний ***в поздней старости*** состоит в противоречии психологических духовных и биологических возможностей человека.

Д. Бромлей выделяет ***5 типов приспособления к старости:***

1. *Конструктивная установка*, когда человек внутренне уравновешен, спокоен, удовлетворен эмоциональными контактами с окружающими; он критичен в отношении к самому себе, но полон юмора и терпимости в

отношении других; от принимает старость как факт, завершающий его профессиональную карьеру, оптимистически относится к жизни, принимает смерть как естественное явление, не выражая отчаяния и сожаления; жизненный баланс такого человека вполне положителен, он с доверием рассчитывает на помощь окружающих.

2. *Установка зависимости* присуща инвалидам, проявляющим пассивность и склонность к зависимости от других; люди этой категории не имеют высоких жизненных стремлений и легко оставляют профессиональные занятия; семейная среда обеспечивает им чувство безопасности, дает ощущение внутренней гармонии, поэтому они не страдают от эмоциональной неуравновешенности и различных стрессов.

3. *Защитная установка* характеризует людей самодостаточных, обладающих «психологической броней», чопорных, поглощенных профессиональной деятельностью; они разделяют общепринятые взгляды и установки, избегают обнаруживать собственное мнение, не любят говорить о своих проблемах; внешняя сторона жизни значит для них больше, чем внутренние переживания; они подвержены страху смерти и маскируют свою беспомощность перед этим фактом усиленной внешней деятельностью.

4. *Установка враждебности* присуща «разгневанным старикам», которые агрессивны, мнительны, вспыльчивы и имеют обыкновение предъявлять массу претензий к своему окружению – близким, друзьям, социальным институтам, обществу в целом; они нереалистичны в восприятии старости, не могут смириться с неизбежными возрастными издержками, завидуют молодым, бунтуют против смерти и страшатся ее.

5. *Установка враждебности, направленная на самого себя,* характерна, как правило, для лиц с отрицательным жизненным балансом, которые избегают воспоминаний о прошлых неудачах и трудностях; они не восстают против своей старости, а пассивно воспринимают удары судьбы; неудовлетворенная потребность в любви и сочувствии является поводом для депрессии и острой жалости к себе; смерть рассматривается как освобождение от страданий.

***Теоретические осмысления проблемы смерти и умирания.***

Человек отличается от всех других живых существ тем, что он знает о неизбежности своей смерти. Это основание, связанное со знанием собственной жизни и неотвратимости смерти было основанием для создания различных концепций смысла жизни, теорий потустороннего мира и жизни после смерти. Тема смерти является важнейшей во всех религиях мира. Кто-то вообще не верит ни в какие формы жизни после смерти. В определенной мере можно утверждать, что именно знание о неизбежности смерти придает жизни смысл.

Смерть с точки зрения психологии – это *кризис индивидуальной жизни,* последнее критическое событие в жизни человека. Являясь на физиологическом уровне необратимым прекращением всех жизненных функций, имея неминуемую личную значимость для человека, смерть

одновременно является и элементом психологической культуры человечества.

Ф. Арьес считал, что установки человека в отношении смерти на определенном этапе исторического развития непосредственно связаны с самосознанием и осмыслением человечеством самого себя. Он выделяет *пять этапов изменения этих установок.*

*Первый этап* фиксируется установкой «все умрем». Это – состояние «прирученной смерти», т.е. отношение к ней как к естественной неизбежности, обыденному явлению, к которому нужно относиться без страха и не воспринимать его как личную драму.

*Второй этап* Ф. Арьес обозначает термином «смерть своя»: он связан с идеей индивидуального суда над душой прожившего жизнь и умершего человека.

*Третий этап,* называемый им «смерть далекая и близкая», характеризуется крахом механизмов защиты от неизбежности – к смерти, как и к сексу, возвращается их дикая, неукрощенная природная сущность.

*Четвертый этап* – «смерть твоя», рождающая комплекс трагических эмоций в связи с уходом из жизни близкого человека. Поскольку узы между людьми становятся теснее, кончина близкого воспринимается трагичнее, чем собственная смерть. *Пятый этап* связан со страхом смерти и самим упоминанием о ней (вытеснение) – это, по Ф. Арьесу, «смерть перевернутая».

Э. Кюблер-Росс осуществила систематическое исследование смерти и процесса умирании. Она долгое время работала в клинике с умирающими больными. Э. Кюблер-Росс выделила следующие этапы умирания:

**Отрицание**. Человек отказывается принять возможность своей смерти. Узнав о том, что его болезнь смертельна, человек уверяет себя, что это ошибка и диагноз поставлен неправильно. «Этого не может быть!», « Этого не может быть со мной!».

**Гнев**. Осознание человеком того, что он действительно умирает, приводит к появлению чувства гнева, обиды и зависти к окружающим. Человек задает вопрос: «Почему именно я?». Фрустрация актуализирует обвинительные реакции, обращенные к врачам, к каким-либо другим людям или судьбе вообще.

**Торг**. Человек ищет способы продления своей жизни. Одни обещают врачам бросить пить или курить, другие обращаются к Богу, Обещают начать в случае выздоровления праведную жизнь.

**Депрессия**. Умирающий теряет интерес к жизни, его охватывает чувство безнадежности. Человек горюет о предстоящей смерти и разлуке с родными и близкими.

**Принятие**. На последней стадии человек смиряется со своей судьбой и с неизбежностью смерти. И хотя человек не становится веселым, у него в душе воцаряется мир и спокойствие в ожидании конца.

Жизнь уходит поэтапно – в обратном порядке по сравнению с тем, как она развивается. Е.М. Пэттисон (E. M. Pattison, 1977) выделяет четыре стадии этого процесса:

– *социальная смерть* характеризуется потребностью умирающего изолироваться от общества, замкнуться на самом себе и все дальше и дальше отдаляться от живых людей;

- *психическая смерть* соответствует осознанию человеком очевидного конца, экстравертированное сознание угасает, уступая место измененному состоянию сознания и эффекту «вне собственного тела», появляющемуся под воздействием эндорфинов – собственных «наркотиков» мозга (R. Moody, 1976)*;*

- *мозговая смерть* означает полное прекращение деятельности головного мозга и его контроля над различными функциями организма*;*

- *физиологическая смерть* соответствует угасанию последних функций организма, обеспечивающих деятельность его жизненно важных органов.

**Основная литература**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература**

1. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

# СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## Тема 2.1. Введение в социальную психологию
## 2.1.2 Социальная психология как наука. История развития социальной психологии

**План:**

1. Социальная психология как наука. Предмет и задачи социальной психологии.
2. Развитие социальной психологии в странах дальнего зарубежья.
3. Развитие социальной психологии в странах ближнего зарубежья и в Беларуси.

### 1. Социальная психология как наука.

*Социальная психология* – это наука о развитии, деятельности и отношениях личности в процессах общения (Я.Л. Коломинский).

Социальную психологию можно также определить как науку, изучающую закономерности психической деятельности, поведения и взаимодействия людей как представителей социальных групп, психологические характеристики самих этих групп и психологические аспекты любых иных явлений социальной жизни.

В качестве объекта исследований в социальной психологии могут выступать личность, социальная группа, их поведение и деятельность, процессы развития личности и конкретной группы, процессы межличностного и межгруппового взаимодействия и т.д.

**Задачи социальной психологии:**

1. Изучение специфики и своеобразия феноменов, составляющих общественное сознание людей.

2. Всестороннее осмысление и обобщение данных об источниках и условиях возникновения, развития и функционирования социально-психологических явлений и процессов.

3. Исследование наиболее значимых особенностей и отличий социально-психологических явлений и процессов от других психологических и социальных феноменов.

4. Выявление закономерностей функционирования социально-психологических явлений и процессов в разных социальных условиях.

5. Социально-психологический анализ взаимодействия, общения и взаимоотношений людей.

6. Изучение социально-психологических характеристик личности и своеобразия ее социализации в различных общественных условиях.

7. Осмысление специфики функционирования социально-психологических явлений и процессов, возникающих в малой группе, и их влияния на поведение, общение и взаимодействие людей в ней.

8. Исследование своеобразия психологии больших социальных групп и специфики проявления мотивационных, интеллектуально-познавательных,

эмоционально-волевых и коммуникативно-поведенческих особенностей людей, являющихся их членами.

**2. Развитие социальной психологии в странах дальнего зарубежья.**

**1. Донаучный (синкретический) этап.**

С древности людьми учитывались массовидные настроения, подверженность человека психическому заражению. Из поколения в поколение передавались обряды, ритуалы, табу. Эти знания составляли первоначальную основу сведений о социально-психологических явлениях. На этом этапе развития социальной психологии знания, воззрения и их практическое применение были слиты и составляли единое целое.

**2. Философский этап.**

Большинство социально-психологических проблем было осознано в рамках философских воззрений. В античности это были взгляды Платона, Аристотеля, в философии нового времени – системы Гоббса, Локка, Гельвеция, Руссо, Гегеля. Этот этап характеризовался тем, что происходило постепенное расщепление социально-психологического знания на теоретическое (концептуальное) и прикладное (практическое).

**3. Феноменологический этап.**

Период, предшествующий становлению социальной психологии как науки связан:

1) с развитием языкознания;
2) накоплением значительных фактов в области антропологии, этнографии, археологии;
3) успехами и потребностями криминологии;
4) становлением массового производства и развитием городов.

На этом этапе социально-психологические феномены выделились в самостоятельный класс психических явлений (коллективный, народный дух, поведение толпы, подражание, внушение, исторические типы мышления и сознания). Ученые лишь собирали, сравнивали, анализировали различный исторический, этнографический, антропологический и языковой материал. Формировалась предметная область и методы исследования социальной психологии.

Датой зарождения эмпирической описательной социальной психологии большинство исследователей считает 1859 г., когда Х. Штейнталь совместно с М. Лацарусом начал издавать на немецком языке журнал по этнической психологии и языкознанию («Психология народов и языкознание»).

В это период зарождаются первые социально-психологические концепции.

***1. Психология народов.***

Возникает в Германии, в основном в трудах философа М. Лацаруса и языковеда Х. Штейнталя. Задача социальной психологии с позиций этой концепции – «познавать психологически сущность духа народа, открывать законы, по которым протекает духовная деятельность народов». Эта концепция была развита в трудах В. Вундта. Психология народов, по его

мнению, занимается анализом продуктов культуры: языка, мифов, обычаев, искусства.

***2. Психология масс.***

Первоначально данное направление разрабатывалось в исследованиях Г. Тарда. В качестве универсального принципа объяснения социальных явлений использовался принцип подражания. Родоначальником этого направления исследований был также итальянский юрист С. Сигеле и французский социолог Г. Лебон. Они акцентировали внимание на противопоставлении психологии масс и элиты общества, на криминальной практике, аффективных моментах поведения людей.

Основой объяснения явлений и закономерностей в социальной психологии Г. Лебон считал психическое заражение и рассматривал всякое скопление людей как «массу», в которой человек утрачивает способности к наблюдению. Согласно его исследованиям, поведение человека в толпе характеризует:

- обезличивание;
- преобладание чувств над интеллектом;
- утрата чувства личной ответственности и т.д.

***3. Теория инстинктов*** социального поведения была развита в трудах английского психолога У. Мак-Дугалла, который с 1920 г. Работал в США. Ключевым понятием в этой теории было понятие инстинкта. Причины поведения людей он видел во врожденных инстинктах. Представители этого направления рассматривали инстинкты и две формы наследственности: естественную, социальную.

*Выход в свет книги Мак-Дугалла «Введение в социальную психологию» (1908 г.) принято считать датой рождения социальной психологии*. В том же году выходит книга социолога Э. Росса «Социальная психология», в 1897 г. – «Исследования по социальной психологии» Дж. Болдуина.

Первыми шагами современной социальной психологии считаются:

- лабораторные исследования Н. Трипплета о динамогенных факторах в кооперации (1887 г.);
- полевые исследования Е. Старбака «Психология религии» (1899 г.);
- прикладные исследования Г. Джейла по психологии рекламы (1900 г.).

Большое влияние на развитие социальной психологии оказали работы исследователей Г. Зиммеля и Ч. Кули. Эти исследователи первые стали рассматривать личность, связывая ее особенности с процессами взаимодействия людей внутри группы и с различными характеристиками группы. Они представляли личностные черты как проекции взаимоотношений человека с социальной группой.

Ч. Кули первым в социальной психологии ввел понятие «Я-концепция» как представление человека о самом себе. Это представление является отражением того, что, по мнению личности, думают о ней другие. Согласно Кули, личность формируется на основе множества взаимодействий человека

с окружающим миром. Исследования Г. Зиммеля и Ч. Кули позволили сделать вывод о том, что личность необходимо изучать в социальном контексте.

**4. Научный этап.**

Оформился в 20-е гг. XX в. Научный этап отмечен применением экспериментального метода для изучения личности и группы, техники получения и количественной обработки данных.

Начиная с 20-х гг., социальная психология становится ведущим направлением в развитии психологических наук США, Англии, Германии, Франции и Японии.

Начало данного этапа связывают с работами В. Меде, Ф. Олпорта и др. ученых, которые перешли к систематическому экспериментальному изучению социально-психологических явлении в группах. Переход к более сложному предмету исследования требовал усложнения методов экспериментирования. Использование эксперимента позволило исследователям перейти от простого описания социально-психологических явлений к выявлению их закономерностей.

В. Меде (Европа) и Ф. Олпорт (США) положили начало исследованиям по выявлению положительного и отрицательного влияния, которое оказывает первичная группа на своих членов в процессе выполнения ими какой-либо деятельности. При этом выяснилось, что эффект влияния зависит от того, «рядом» (не взаимодействуя) или «вместе» (совместно, в сотрудничестве) действовали индивиды. Было замечено, что одно лишь присутствие наблюдателей из числа авторитетных для членов группы лиц создавало групповую атмосферу, которая приводила к повышению производительности всей группы и отдельных ее участников (*эффект фасилитации*).

Аналогично проводились исследования влияния межличностных отношений на производительность труда, отношение к труду, трудовую дисциплину. В экспериментах Э. Мэйо было установлено значительное влияние неформальных отношений между членами группы на производительность труда, текучесть кадров, отношение рабочих к изменению норм, расценок и т.п.

Основы социальной психологии закладывались первоначально под влиянием господствовавших в начале XX века направлений психологии: психоанализа, гештальтпсихологии, бихевиоризма, когнитивизма, гуманистической психологии, интеракционизма.

**3. Развитие социальной психологии в странах ближнего зарубежья и в Беларуси.**

**Развитие социальной психологии в странах ближнего зарубежья**

***1 этап. Становление социальной психологии.***

Основоположником социальной психологии ближнего зарубежья был Н.К. Михайловский, который впервые обобщил опыт наблюдения и анализа массовой психологии, накопившийся в русле социологии, художественной литературе и публицистике. Он рассматривал толпу как «самостоятельное

общественно-психологическое явление», считая, что герои являются порождением толпы, которая выдвигает их в определенные моменты истории. Толпа неосознанно подражает герою, что объясняется легкой внушаемостью масс, их податливостью силе личности героя.

На развитие социальной психологии в России сильное влияние оказал марксизм.

***2 этап. Развитие социальной психологии.***

***Экспериментальная социальная психология.***

В.М. Бехтерев, считая объективные методы единственно возможными при изучении психики, способствовал использованию экспериментальных методов к изучению явлений социальной психологии. Он рассматривал групповую психику как совокупность условных рефлексов. В.М. Бехтерев дал характеристику различных социальных групп, создал оригинальную классификацию коллективов. Законы психологии масс он сводил к физическим законам. Эксперименты, проведенные В.М. Бехтеревым совместно с М.В. Ланге, показали существеннее влияние группы на особенности психической деятельности ее членов, выявили половые, возрастные, образовательные и природные различия сдвигов психических процессов в условиях групповой работы. Было установлено, что группа может стимулировать психическую деятельность одних своих членов и в то же время тормозящим образом влиять на других.

В 20-е гг. большое внимание уделялось социально-психологическим проблемам детских, ученических коллективов (Е.А. Аркин, Б.В. Беляев и др.), социальной психологии труда, управления организациями (Н.А. Витке).

***3 этап. Стагнация социальной психологии (30-е-50-е гг.).***

С 30 по 50-е гг. социально-психологических работ практически не проводилось по идеологическим соображениям. Исключение составляют работы А.С. Макаренко. Он считал главной целью воспитания формирование коллективиста, провозглашая приоритет коллектива над личностью. При этом одной из важных задач является воспитание потребностей «коллективиста».

***4 этап. Возрождение социальной психологии (конец 50-х гг.).***

Возрождение социальной психологии началось с обсуждения вопроса о предмете социальной психологии. В 1962 г. была создана первая в стране лаборатория социальной психологии в Ленинградском государственном университете (под руководством Е.С. Кузьмина). Проводились работы по эмпирическому исследованию фольклора, взаимоотношений в производственных бригадах, школьных классах.

В 1968 г. в Ленинградском университете (под руководством Е.С. Кузьмина), а в 1972 г. в Московском университете (под руководством Г.М. Андреевой) были открыты первые кафедры социальной психологии. Выходят в свет первые учебные пособия по социальной психологии, проводятся социально-психологические исследования на промышленных предприятиях, в учреждениях государственного управления, школах, вузах,

спортивных коллективах, центрах искусства и культуры, организациях системы здравоохранения.

**Развитие социальной психологии в Беларуси**

Белорусская социальная психология имеет относительно непродолжительную историю. С той или иной степенью определенности о ней как о сформировавшейся области можно говорить лишь начиная с 1960-х годов. Тем не менее, ее становление имеет свою собственную предысторию, определившую своеобразие развития и современное состояние. С определенной доле условности можно говорить о трех периодах ее развития:

1. Период конституирования – до 1920-х гг. – характеризующийся усилиями по конституированию социально-психологического знания как обладающего правом на самостоятельный статус.

2. Подготовительный период – с 1920-х гг. до середины 1960-х гг. – характеризующийся формированием методологических оснований и приоритетов в социально-психологических исследованиях.

3. Педагогический – с середины 1960-х по конец 1980-х – характеризующийся исследованием социально-психологической феноменологии в условиях педагогической деятельности.

4. Экстенсивный период – с 1990-х гг. по настоящее время – характеризующийся расширением областей социально-психологических исследований и самоопределением в методологии и приоритетах исследований в новых исторических условиях.

***1. Период конституирования.***

Период конституирования социальной психологии пришелся на дореволюционные годы и осуществлялся в рамках Российской империи, роль Белоруссии в которой была весьма незначительна. Поэтому для Беларуси были характерны те же особенности, что и для социальной психологии ближнего зарубежья. К числу таких особенностей относятся поиск предмета исследования и конституирования как области знания, имеющей право для самостоятельного статуса существования. Поэтому первые работы в области социальной психологии акцентировали внимание на тех явлениях и фактах, которые не могли быть объяснены другими, уже конституированными науками, в частности психологией и социологией. Вот почему первые исследования концентрируются на групповых процессах и явлениях. Второй особенностью является необходимость популяризации этого знания с целью его внедрения в общественное сознание, что обусловило акцентирование внимания на тех вопросах, которые были этим сознанием востребованы. Наконец, третьей особенностью является интернациональный характер социально-психологического знания, проявляющийся в отсутствии в то время четко выраженных идеологических границ, свидетельством чему является перевод на русский язык практически любых заслуживающих внимания авторов, вне зависимости от их методологической позиции.

***2. Подготовительный период.***

Революционный период 1920-х гг. не мог не сказаться на развитии социальной психологии. Решение практических задач общественного устройства, характерное для конца 1910-х гг. начала 1920-х сменилось смещением акцентов на идеологию. Поэтому начался этап внедрения диалектико-материалистической методологии во все области научного знания. Таким образом, первые работы в области социальной психологии были связаны с методологической проблематикой. В 1920-30-е годы методологические вопросы психологии актив-но разрабатывались Б.Э. Быховским, С.Я. Вольфсоном, В.Н. Ивановским, С.З. Канценбогеном и др.

Представленный исторический контекст делает понятным специфику последующего становления и развития белорусской социальной психологии, акцентирующей внимание в процессе своего становления на методологической и педагогической проблематике. Первый директор научно исследовательского института психологии и педагогики (1929) П.Я. Панкевич, под руководством которого в 1927 году были проведены выборочные исследования образа жизни, состояния нравственного сознания и быта студентов БГУ, известен попыткой реализации диалектико-материалистического подхода в практику социально-психологических исследований. П.Я. Панкевич обосновывал, что изучению должно подлежать поведение людей, в процессе которого выявляется истинная природа индивида. Можно отметить роль психотехнической лаборатории, возглавлявшейся С.М. Василевским, проводившей исследования уровней общежизненного и общекультурного развития различных возрастных, половых, национальных и социальных групп населения БССР. Однако использование психотехниками и педологами объективных методов психологического исследования привели к расхождению результатов с идеологическими догматами, что и во многом и послужило предпосылкой известного постановления ЦК ВКП(б) 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпроса», по существу «прекратившего» «идеологически чуждые» психологические исследования, пропагандирующее существование неравенства между людьми.

Некоторая смена ситуации в послевоенные годы приводит к возобновлению интереса к психологии. Именно в эти годы начинается становление белорусской психологической школы. Значительным шагом в создании которой стало в 1947 г. на филологическом факультете отделения логики, психологии и русского языка, просуществовавшего до 1955 г. Выпускники этого отделения (Р.И. Водейко, М.С Клевченя, А.Б. Широкова и др.), отличавшиеся высоким уровнем философской и общекультурной образованности, много сделали для популяризации психологического знания и через своих учеников во многом повлияли на развитие белорусской социальной психологии. Отличительной особенностью перечисленных психологов является и их знакомство с современным международным

психологическим знанием, популяризации которого они уделяли много внимания в своей педагогической деятельности, существенно расширяя горизонты студентов.

На этапе становления белорусской психологической школы несомненно сказалось позитивное влияние таких известных педагогов как С.А. Умрейко, М.Я Мышко, Н.Е. Лакин и др., обладавших выдающимися организаторскими способностями, во многом определившими рост популярности психологического знания в педагогической среде. Особо следует отметить С.А. Умрейко первого заведующего кафедрой психологии и педагогики БГУ, чьи заслуги в обретении высокого статуса психологии непереоценимы. Именно при его руководстве и непосредственном участии был инициирован настоящий психолого-педагогический диалог, способствовавший взаимообогащению и взаиморазвитию этих двух областей знания. И во многом благодаря этому влиянию белорусская социальная психология преимущественно развивалась в области изучения феноменов и процессов, связанных с педагогической деятельностью.

***3. Педагогический период.***

Но собственно социально-психологические исследования, во многом определяющие белорусскую традицию, начинаются с работ доктора психологических наук Я.Л. Коломинского по проблеме взаимоотношений между учениками в классе. Именно с его исследований и начинается третий, педагогический период развития белорусской социальной психологии. С определенной долей условности можно говорить и о конкретной дате начала этого периода – 1968 год – доклад Я.Л. Коломинского на III съезде психологов СССР «Опыт социально-психологического изучения дошкольных групп». Им опубликован ряд фундаментальных работ (Психология личных взаимоотношений в детском коллективе; Психология взаимоотношений в малых группах, 1976; Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений, 1984; и др.), определивших на долгие годы приоритеты социально-психологических исследований. Следует отметить и несомненную заслугу Я.Л. Коломинского во внедрении «чуждого» зарубежного социометрического подхода. Следует отметить и большую заслугу Я.Л. Коломинского в дело внедрения «идеологически чуждой» американской исследовательской методологии в советскую социальную психологию, находившуюся под постоянным идеологическим контролем. Реализация социометрической методологии и привела к обретению белорусской социальной психологией собственного уникального лица.

Под руководством Я.Л. Коломинского проведены многочисленные и многоаспектные исследования различных детских ученических коллективов и реализованы многочисленные оригинальные идеи, оформившиеся в целую область социально-психологического знания – социальную педагогическую психологию (совместно с А.А. Реаном). Также изучались психология совместной деятельности и педагогического общения (А.А. Амельков,

С.С. Харин), социально-психологические проблемы группы дошкольников (А.Н. Белоус, А.М. Счастная, Д.В. Финькевич).

Другое направление – межличностное понимание в общении изучалось ученицей В.Н. Мясищева и Б.Г. Ананьева доктором психологических наук С.В. Кондратьевой, также создавшей свое направление в социальной психологии. Широкую известность получили ее работы по социальной перцепции и перцептивно-рефлекторной регуляции поведения субъекта познания. Ее учениками изучались возрастные, половые, профессиональные, индивидуально-психологические особенности социально-перцептивной активности субъекта. Как и для школы Я.Л. Коломинского для направления С.В. Кондратьевой также характерна ориентация на психолого-педагогическую проблематику.

Наряду с дальнейшим развитием исследований по педагогической проблематике, характеризовавшихся появлением новых аспектов, в частности, социально-психологических факторов избирательности педагогического взаимодействия, психологической культуры и др. появляются исследования в новых, ранее не изучавшихся белорусскими социальными психологами областях.

***4. Экстенсивный период.***

С 1990-х годов начинается четвертый экстенсивный период развития белорусской социальной психологии. Во многом его своеобразие определяется новым историко-культурным контекстом перестроечных времен, характеризовавшимся обретением Белоруссией статуса суверенного государства, остро поставившим вопрос о формировании собственной психологической идентичности, а так же резким возрастанием международных контактов.

Появляется новая генерация социальных психологов, сформировавшихся в этом изменившемся историко-культурном контексте, осознающая необходимость преодоления границ чисто педагогической направленности социальной психологии и знакомая с существованием мировой традиции, отличающейся значительно более широким спектром исследовательских направлений и методологий. Выход за заданные предшествующей историей развития рамки оказался непростым, но обогащающим.

Еще одной предпосылкой перехода к данному этапу явилась трагедия Чернобыльской катастрофы, стимулировавшая изучение ее социально-психологических последствий. Эта проблематика стала предметом исследований центра психолого-педагогических проблем Чернобыля, возглавлявшегося доктором психологических наук Л.А. Пергаменщиком, занимающимся проблемой социально-психологической адаптации человека к кризисным событиям жизненного пути. Вместе с сотрудниками центра им был исследован широкий спектр аспектов этой проблемной области, еще требующий теоретического и эмпирического осмысления. Центром был проведен ряд международных конференций, позволивших войти в

международное сообщество и ознакомиться с его достижениями в данной и пограничных областях исследований.

Экстенсивный характер переживаемого сегодня периода развития белорусской социальной психологией выражается в том, что в ней, наряду с классическим педагогическим направлением, начали развиваться и ранее не представленные направления: агрессивное поведение, организационная психология, социальная психология спортивного коллектива, кросс-культурные исследования и др.

Исследования агрессивного поведения стали предметом научных интересов доктора психологических наук И.А. Фурманова, внесшего большой вклад в разработку проблематики детской, подростковой и юношеской агрессивности и ее коррекции. В его исследованиях рассмотрен широчайший круг вопросов, связанных с особенностями его социализации, механизмов формирования нарушений поведения, диагностики, направлений психосоциальной помощи и др.

Проблематика социально-психологических особенностей дошкольников в отличающемся от классического ракурсе начала изучаться доктором психологических наук Т.В. Сенько, исследовавшей базисную структуру межличностного взаимодействия в старшем дошкольном возрасте, а также взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми.

Проблематика социальной психологии личности и трудового коллектива являлась предметом исследований сектора психологии института социологии АН РБ, возглавлявшегося доктором психологических наук В.И. Секуном. С 1990 г. под его руководством был проведен комплекс прикладных социально-психологических исследований научных, учебных, производственных и армейских коллективов. Им же в сотрудничестве с В.А. Янчуком и коллегами из Сассекского университета (Великобритания) и университета Вакскхо (Швеция) были проведены первые масштабные кросс-культурные исследования социально-психологических особенностей менеджеров предприятий в сравнении с 77 странами мира.

Экстенсификация социально-психологических исследований и их интеграция в мировую систему, характеризующуюся методологическим и парадигмальным многообразием и плюрализмом, поставила проблему самоопределения и выработки оснований диалога в условиях этого многоголосия, ставшую предметом исследований доктора психологических наук В.А. Янчука. Он разработал интегративно-эклектический подход, идеи которого представлены в данной книге. Интегративная эклектизация знания, строящаяся на идее взаимообогащения и взаиморазвития посредством равноправного диалога различающихся подходов и точек зрения стимулировала, во-первых, интерес к альтернативным подходам и решениям и, во-вторых, появление ряда новых.

Оценивая ситуацию сегодняшнего дня и ближайшую перспективу можно с определенной уверенностью говорить о том, что в белорусской социальной психологии начали появляться ростки многообразия,

проявляющиеся в первых попытках реализации различных исследовательских методологий: качественных, корсс-культурных, феноменологических и гендерных исследований, дискурсного, нарративного и герменевтического анализа, диалогических методологий и др. Она обещает получение новых и интересных результатов.

Новая генерация социальных психологов уже формируется в новом плюралистическом и многомерном контексте, способствующему углублению и расширению представлений о социально-психологической феноменологии. Знакомство с достижениями мировой социальной психологии соединяется с достоинствами культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, что создает хорошие основания для обретения ею своей новой идентичности и перспектив развития.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

3. Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персоналогии: интегративно-эклектический подход / В. А. Янчук. – Минск : АПО, 2011. – 376 с.

## Тема 2.2. Социальная психология больших групп и массовых явлений

### 2.2.1 Психология толпы

**План:**

1. Понятие о группе и ее основные признаки. Классификация групп. Виды больших групп.
2. Понятие толпы. Механизм ее формирования и состав.
3. Виды толп.
4. Влияние толпы на личность.
5. Лидерство в толпе.

**1. Понятие о группе и ее основные признаки. Классификация групп. Виды больших групп**

**Понятие о группе и ее основные признаки.**

**Группа** – объединение, состоящее из двух или более индивидов, входящих друг с другом в целевые контакты и придающих этим контактам особое значение (Т. Миллс).

Наиболее широкое понимание социальной группы связано с понятиями *общности* и *совокупности.*

Семья, школьный класс, друзья и профессиональный коллектив – наиболее значимые для личности социальные группы.

*Функции группы.*

1. Функция социализации.
2. Экспрессивная функция.
3. Поддерживающая.
4. Инструментальная.

*Основные признаки социальной группы:*

1) наличие интегральных психологических характеристик, таких как общественное мнение, психологический климат и т.д.;

2) существование основных параметров группы как единого целого: композиция и структура, групповые процессы, групповые нормы и санкции.

3) способность индивидов к согласованным действиям;

4) действие группового давления, побуждающего человека вести себя определенным образом и в соответствии с экспектациями (ожиданиями) окружающих (*конформизм).*

*Конформность* – это зависимость человека от группы, ее влияние на принимаемые им решения. Конформизм может проявляться не только в рамках конкретной группы, но и в рамках общества.

Слабое влияние группового давления определяется как *нонконформизм.*

*Нонконформист* имеет свой независимый взгляд на явления окружающего мира и доверяет своему мнению.

Большое значение имеет *морально-психологический климат группы.*

*Групповая сплоченность* – процесс формирования особого типа связей в группе, которые позволяют внешне заданную структуру превратить в психологическую общность людей.

**Классификация групп.**

Выделяются следующие виды групп (по Г.М. Андреевой):

- условные и реальные;
- лабораторные и естественные;
- малые, средние и большие.

В основе деления групп на малые, средние и большие лежит оценка размеров группы, влияющая на характер взаимосвязей членов группы. Малая группа – 2-3 – 50 человек, средняя группа – 50 –100 человек, большая – более 100 человек.

Малые группы бывают развивающимися и развитыми (коллектив). (Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 366 с.).

**Виды больших групп**

Большие группы делятся на стихийные, кратковременные (публика, масса, толпа) и устойчивые, долговременные (нации, классы, партии, профсоюзные группы и т.д.).

**2. Понятие толпы. Механизм ее формирования и состав**

**Толпа –** бесструктурное скопление людей, лишенных ясно осознаваемой общности целей, но взаимно связанных сходством эмоционального состояния и общим объектом внимания.

Основные механизмы формирования толпы и развития ее специфических качеств – **циркулярная реакция и слухи.**

Определены основные этапы формирования толпы.

1) ***Образование ядра толпы.***
2) ***Процесс кружения.***
3) ***Появление нового общего объекта внимания.***

На данном этапе новым объектом внимания становится образ, создаваемый в процессе кружения в разговорах участников толпы. Этот образ – результат творчества самих участников.

***4) Активизация индивидов через возбуждение.***

**Состав толпы.**

Ядро толпы или зачинщики – субъекты, задача которых сформировать толпу и использовать ее разрушительную энергию в поставленных целях.

Участники толпы – субъекты, примкнувшие к ней вследствие идентификации своих ценностных ориентаций с направлением действий толпы. Они не зачинщики, но оказываются в сфере влияния толпы и активно участвуют в ее действиях.

Добросовестно заблуждающиеся. Эти субъекты присоединяются к толпе из-за ошибочного восприятия обстановки.

Обыватели. Они не проявляют большой активности. Их привлекает эксцесс в качестве волнующего зрелища, которое разнообразит их скучное, унылое существование.

Повышенно внушаемые люди, которые поддаются общему заражающему настроению.

Любопытные, наблюдающие со стороны.

**3. Виды толп.**

Если за основу классификации взять такой признак, как управляемость, то можно выделить следующие виды толпы.

1. ***Стихийная толпа.*** Формируется и проявляется без какого-либо организующего начала со стороны конкретного физического лица.

2. ***Ведомая толпа.*** Формируется и проявляется под воздействием, влиянием с самого начала или впоследствии конкретного физического лица, являющегося в данной толпе ее лидером.
3. ***Окказиональная толпа.*** Образуется на основе любопытства к неожиданно возникшему происшествию.
4. ***Конвенциональная толпа.*** Образуется на основе интереса к какому-либо заранее объявленному массовому развлечению, зрелищу или по иному социально значимому конкретному поводу.
5. ***Экспрессивная толпа.*** Формируется – как и конвенциональная толпа. В ней совместно выражается общее отношение к какому-либо событию.
6. ***Экстатическая толпа.*** Представляет собой крайнюю форму экспрессивной толпы. Характеризуется состоянием общего экстаза на основе взаимного ритмически нарастающего заражения.
7. ***Действующая толпа.*** Формируется – как и конвенциональная; осуществляет действия относительно конкретного объекта. Действующая толпа включает в себя следующие подвиды.
   - ***7.1 Агрессивная толпа.*** Объединена слепой ненавистью к конкретному объекту. Обычно сопровождается избиениями, погромами, поджогами и т.п.
   - ***7.2 Паническая толпа.*** Стихийно спасающаяся от реального или воображаемого источника опасности.
   - ***7.3 Стяжательская толпа.*** Вступает в неупорядоченный непосредственный конфликт за обладание какими-либо ценностями. Провоцируется властями, игнорирующими жизненные интересы граждан или покушающимися на них.
   - ***7.4 Повстанческая толпа.*** Формируется на основе общего справедливого возмущения действиями властей. Своевременное внесение в нее организующего начала способно возвысить стихийное массовое выступление до сознательного акта политической борьбы.

**4. Влияние толпы на личность.**

***Психологические свойства толпы.***

Социальные психологи отмечают ряд психологических особенностей толпы. Они проявляются в различных сферах:

- когнитивной;
- эмоционально-волевой;
- темпераментальной;
- моральной.

Для **когнитивной сферы** толпы характерно:

***1. Неспособность к осознанию.***

***2. Особенности воображения.*** У толпы сильно развита способность к воображению.

***3. Особенности мышления.*** Толпа мыслит образами. Она не рассуждает и не обдумывает. Она способна воспринимать лишь те идеи, которые упрощены до предела. Толпа никогда не стремится к правде. Она всегда будет находиться под влиянием возбуждений минуты. Толпа постоянно попадает под влияние иллюзий.

Некоторые важные особенности мышления толпы следует выделить особо: ***категоричность, консерватизм, внушаемость, заражаемость.***

Для **эмоционально-волевой сферы** толпы характерны:

***1. Эмоциональность.***

***2. Высокая чувственность.*** В толпе рождается коллективная душа. Характерной чертой чувств толпы является их преувеличение и односторонность.

***3. Экстремизм.*** Силы толпы направлены лишь на разрушение. Нормальное состояние толпы, наткнувшейся на препятствие, - это ярость.

***4. Мотивация.*** Личный интерес очень редко бывает могущественным двигателем в толпе. Толпа так же мало способна проявить настойчивую волю, как и рассудительность.

***5. Безответственность.***

В **темпераментальной сфере** психологические особенности толпы проявляются в физической активности и диффузности.

***1. Физическая активность.*** Стремление немедленно превратить в действия внушенные идеи.

***2. Диффузность.*** Отсутствие ясных целей, отсутствие или диффузность структуры порождают наиболее важное свойство толпы – ее легкую превращаемость из одного вида в другой.

В **моральной сфере** психологические особенности толпы чаще всего обнаруживаются в моральности и религиозности.

***1. Моральность.*** Толпа может иногда демонстрировать очень высокую нравственность, очень возвышенные проявления.

***2. Религиозность.*** Все убеждения толпы имеют черты слепого подчинения, свирепой нетерпимости, потребности в самой неистовой пропаганде, что присуще религиозному чувству.

**Психологические особенности индивида в толпе.**

Человека в толпе характеризуют следующие черты:

- анонимность;
- инстинктивность;
- бессознательность;
- состояние единения (ассоциации);
- состояние гипнотического транса;
- состояние неодолимой силы;
- заражаемость;
- аморфность;
- безответственность;
- сильная деградация.

**5. Лидерство в толпе.**

Часто поведение толпы определяется наличием или отсутствием в ней лидера. Лидер в толпе может объявиться в результате стихийного выбора, нередко в порядке самоназначения. Самозваный лидер обычно подлаживается под настроения и чувства людей толпы и легко может побудить ее участников к поведению определенного типа.

Любое скопление индивидов инстинктивно подчиняется власти вождя. Герой, которому поклоняется толпа, для нее – бог. Толпа требует от героя силы и даже насилия. Власть вожаков очень деспотична, но именно этот деспотизм заставляет толпу подчиняться.

Роль вожака в толпе значительна. Его воля – это ядро, вокруг которого кристаллизуются и объединяются мнения. Роль вожаков состоит главным образом в том, чтобы создать веру.

Чаще всего вожаками бывают психически неуравновешенные люди, полупомешанные, находящиеся на грани безумия. Они не принадлежат к числу мыслителей – это люди действия.

Класс вожаков подразделяется на две категории:

- люди энергичные, с сильной, но проявляющейся у них лишь на короткое время волей;

- люди, обладающие сильной и в то же время стойкой волей.

Один из факторов, определяющих влияние лидера на толпу, – это его **обаяние**. Обаяние – вид господства какой-нибудь идеи или личности над умом индивида. Оно может складываться из противоположных чувств, например, восхищения и страха, и быть двух видов: приобретенное и личное.

Управление толпой имеет двойственную природу, ибо толпа практически всегда – объект управления двух сил: с одной стороны, ею руководят лидеры, вожаки; с другой – толпой занимаются силы охраны общественного порядка, властные административные структуры.

Обычно люди, жаждущие вести за собой толпу, интуитивно владеют приемами воздействия на нее. Они знают: чтобы убедить толпу, надо сначала понять, какие чувства ее воодушевляют, притвориться, что разделяешь их, а затем вызвать в воображении толпы прельщающие ее образы.

Оратор, желающий увлечь толпу, должен злоупотреблять сильными выражениями. Преувеличивать, утверждать, повторять и никогда не пробовать доказывать что-нибудь рассуждениями – вот способы аргументации для толпы. Утверждение тогда лишь воздействует на толпу, когда оно многократно повторяется в одних и тех же выражениях.

Теоретический анализ механизмов формирования толпы может в некоторой степени помочь и административным органам контролировать ее поведение. Перед ними стоит задача двоякого рода:

1) пробудить осознание индивидами толпы своих действий, возвратить им утраченное чувство самоконтроля и ответственности за свое поведение;

2) предотвратить образование толпы или расформировать уже образовавшуюся толпу.

Выделяют эффективные средства воздействия на толпу.

- Переориентирование внимания индивидов, составляющих толпу.

Как только внимание людей в толпе оказывается распределенным между несколькими объектами, сразу же образуются отдельные группы, и толпа тут же распадается. Подавленные влиянием толпы черты личностной структуры индивидов оживают – каждый человек в отдельности начинает регулировать свое поведение. Толпа перестает быть активной и постепенно рассеивается.

- Объявление по громкоговорителю о том, что скрытыми камерами осуществляется видеосъемка участников толпы.

- Обращение к участникам толпы с названием конкретных фамилий, имен, отчеств, наиболее распространенных в данной местности.

- Применение мер по захвату и изоляции лидеров толпы.

С толпой очень сложно говорить голосом разума. Она воспринимает лишь приказ и обещания.

***Основнаялитература:***

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

### 2.2.2 Этническая психология

**План:**

1. Социально-психологические проблемы этнической психологии.
2. Проблема национального характера.
3. Национальные установки и стереотипы как предрассудки и предубеждения.

**1. Социально-психологические проблемы этнической психологии.**

**Этническая психология** изучает социально-психологические закономерности развития, функционирования и взаимодействия этносов как

коллективных субъектов, а также закономерности психической деятельности, поведения и общения людей как членов конкретных этнических групп.

В качестве **объекта** этнопсихологических исследований могут выступать национальные группы как целостные образования (нация, национальность, народность), реальные и номинальные объединения людей, принадлежащих к одному этносу (диаспоры, колонии, семьи, общины), отдельные индивиды как представители конкретных этносов, а также сами особенности психической деятельности, поведения и взаимодействия людей и социальных групп, обусловленные их принадлежностью к тем или иным этносам.

Среди методов этнопсихологии важную роль играют анализ продуктов деятельности: фольклора, исторических документов, литературных источников; анализ и обобщение независимых характеристик. В настоящее время большое значение для развития социальной психологии имеют кросс-культурные исследования.

Среди проблем этнической психологии можно выделить проблему национального характера, национальных установок и стереотипов как предрассудков и предубеждений, проблему мультикультурного и мультиэтнического воспитания молодежи и др.

**2. Проблема национального характера.**

Современная психология рассматривает характер не как простую сумму черт, а как определенную целостную структуру. Однако вопрос о природе этой структуры остается спорным.

Еще сложнее обстоит дело в общественной психологии, где индивид часто вообще не может непосредственно проверить внушенные ему представления и где сказывается различие воспитания, культурной и социальной среды. Эта склонность рассматривать и оценивать явления и черты чужой культуры, чужого народа сквозь призму культурных традиций и ценностей своей собственной этнической группы называется *этноцентризмом.*

Слово «этноцентризм» имеет не одно, а два самостоятельных значения. Во-первых, оно обозначает тот элементарный, всеобщий факт, что отправным пунктом восприятия и оценки чужих обычаев, нравов и т.д. является опыт своей собственной этнической группы. Во втором значении этноцентризм обозначает предпочтение образа жизни собственной этнической группы всем остальным.

В условиях развитого межнационального обмена преобладает система дифференцированных оценок, когда одни черты собственной этнической группы и ее культуры оцениваются положительно, а другие – отрицательно.

В целом люди обычно предпочитают все-таки свой собственный народ. И это вполне естественно. Как справедливо подчеркивает в этой связи Б.Ф. Поршнев, само осознание себя в качестве общности, как некоего «мы», уже предполагает соотнесение этого «мы» какому-то «они». Это соотнесение

не всегда означает враждебность, но всегда предполагает фиксацию различий.

Трудность состоит не в том, чтобы оценить отдельный элемент чужой культуры или отдельную характерологическую черту, а в том, чтобы понять их символическое значение в рамках определенного социального целого. Именно здесь возникает больше всего недоразумений.

Индивид не рождается с готовым набором склонностей, интересов, ценностных ориентаций, типичных для его племени или нации, а приобретает, усваивает их в процессе воспитания и общения с окружающими людьми. На первый план здесь выступают социальные и культурные факторы.

Данные факторы учитываются в теории «культуры и личности», тесно связанной с неофрейдизмом (Р. Бенедикт, А. Кардинер, М. Мид и др.). Центральным понятием теории стало понятие базовой личности (точнее – основной структуры личности). Этот термин обозначает не целостного индивида, а только те его черты, которые роднят его с другими членами его этнической общности, возникшей в результате специфических культурных и социальных влияний.

Чтобы раскрыть базовую структуру личности, типичную для данного народа, нужно исследовать господствующие у него способы социализации ребенка, т.е. средства его приобщения к культуре, общественным нормам, символам. Зная же эту структуру, можно с большей или меньшей степенью вероятности предсказать и социальное поведение индивидов этого типа.

Сосредоточив внимание на влиянии культуры, т.е. специфической для данного общества (группы) знаковой системы, эта теория оставляет в тени социально-экономический строй общества, его социальную структуру. Само понятие основной структуры личности неоднозначно. Признавая существование единого типа основной структуры личности для каждой этнической группы, эта концепция невольно абсолютизирует сходство индивидов, принадлежащих к этой группе, ее гомогенность, недооценивая индивидуальные и особенно социальные вариации.

Р. Линтон разграничивал «социально требуемую» структуру личности (т.е. такую, которая была бы оптимальной в данной среде) и реальную, модальную структуру (наблюдаемую среди членов данного общества). Эти понятия явно не совпадают, и Инкелес и Левинсон прямо предлагают ограничить понятие национального характера вторым значением. Но сами «социальные требования», формирующие характер, тоже будут разными по отношению к разным классам одного и того же общества. Отсюда – признание того, что для сложной индустриальной нации наиболее теоретически правильной и эмпирически реалистичной является «*мультимодальная* концепция национального характера», признающая наличие нескольких преобладающих типов личности.

Важным шагом вперед была теория социального характера Эриха Фромма. Под «социальным характером» он подразумевает многогранный

процесс функционального приспособления индивида к требованиям общества.

Еще дальше в этом направлении идет Дэвид Рисмэн, который изменения американского национального характера в XX веке прямо связывает с изменениями в характере общественных отношений и культуры, демографических тенденциях, с урбанизацией, с влиянием средств массовой коммуникации и т.д.

Раскрыть характер народа – значит раскрыть его наиболее значимые социально-психологические черты. Но ни одна из этих черт, взятая в отдельности, не является и не может быть абсолютно уникальной. Уникальна *структура* характерологических особенностей нации. Но все элементы, входящие в эту структуру, являются общими.

Отсюда важное методологическое требование – учитывать *относительность* любых этнических характеристик.

Важно отметить *историчность* национальной психологии. Национальный характер весьма устойчив. Но, будучи историческим, он изменяется вместе с общественным строем.

Первейшая теоретическая задача – это формально-аналитическое выделение структурных элементов национального характера, чтобы освободить это понятие от прежней расплывчатости. (И. Кон).

**3. Национальные установки и стереотипы как предрассудки и предубеждения.**

Сталкиваясь с человеком, принадлежащим к определенному классу, профессии, нации, возрастной группе, мы заранее ожидаем от него определенного поведения и оцениваем конкретного человека по тому, насколько он соответствует (или не соответствует) этому эталону. Предвзятое, выведенное из стандартизированных суждений и ожиданий мнение о свойствах людей и явлений психологи называют стереотипом. Иначе говоря, стереотипизирование состоит в том, что сложное индивидуальное явление механически подводится под простую общую формулу или образ, характеризующие (правильно или ложно) класс таких явлений.

Стереотипы – неотъемлемый элемент обыденного сознания. Ни один человек не в состоянии самостоятельно, творчески реагировать на все встречающиеся ему в жизни ситуации. Стереотип, аккумулирующий некий стандартизированный коллективный опыт и внушенный индивиду в процессе обучения и общения с другими, помогает ему ориентироваться в жизни и определенным образом направляет его поведение. Стереотип может быть истинным и ложным. Он может вызывать и положительные эмоции, и отрицательные. Его суть в том, что он выражает отношение, установку данной социальной группы к определенному явлению.

И в национальной психологии существуют стереотипы. Каждая этническая группа обладает своим групповым самосознанием, которое

фиксирует ее – действительные и воображаемые – специфические черты. Любая нация интуитивно ассоциируется с тем или иным образом.

Но достоверны ли эти черты, почему выбраны именно эти, а не другие? В данном случае, как показывают результаты исследований, можно говорить лишь о стереотипе.

Еще труднее оценивать национальные обычаи и нравы. Оценка их всегда зависит от того, кто оценивает и с какой точки зрения. Здесь требуется особая осторожность. У народов, как и у отдельных индивидуумов, недостатки – суть продолжение достоинств. Это те же самые качества. Только взятые в иной пропорции или в другом отношении. Хотят того люди или нет, они неизбежно воспринимают и оценивают чужие обычаи, традиции, формы поведения, прежде всего сквозь призму своих собственных обычаев, тех традиций, в которых они сами воспитаны. Такая склонность рассматривать явления и факты чужой культуры, чужого народа сквозь призму культурных традиций и ценностей своего собственного народа и есть то, что на языке социальной психологии называется этноцентризмом.

То, что каждому человеку обычаи, нравы и формы поведения, в которых он воспитан и к которым привык, ближе, чем другие, - вполне нормально и естественно. Чужие обычаи иногда кажутся не только странными, нелепыми, но и неприемлемыми. Это так же естественно, как естественны сами различия между этническими группами и их культурами, формировавшимися в самых разных исторических и природных условиях.

Проблема возникает лишь тогда, когда эти действительные или воображаемые различия возводятся в главное качество и превращаются во враждебную психологическую установку по отношению к какой-то этнической группе, установку, которая разобщает народы и психологически, а затем и теоретически, обосновывает политику дискриминации. Это и есть предубеждение.

В учебнике по социальной психологии Д. Креча, Р. Крачфилда и Э. Баллачи предубеждение определяется как «неблагоприятная установка к объекту, которая имеет тенденцию быть крайне стереотипизированной, эмоционально заряженной и нелегко поддается изменению под влиянием противоположной информации». Речь идет об обобщенной установке, ориентирующей на враждебное отношение ко всем членам определенной этнической группы, независимо от их индивидуальности; эта установка имеет характер стереотипа, стандартного эмоционально окрашенного образа, – это подчеркивается самой этимологией слов предрассудок, предубеждение, то есть нечто, предшествующее рассудку и сознательному убеждению; наконец эта установка обладает большой устойчивостью и очень плохо поддается изменению под влиянием рациональных доводов.

Существуют два пути исследования предубеждения. Первый: у предубеждения как психологического феномена есть свои конкретные носители. Поэтому, чтобы понять истоки и механизм предубеждения, нужно исследовать психику предубежденных людей. И второй: предубеждение –

это социальный факт, общественное явление. Отдельный индивид усваивает свои этнические взгляды из общественного сознания. Следовательно, чтобы понять природу этнических предубеждений, нужно изучать не столько предубежденного человека, сколько порождающее его общество. Первым путем идет психиатрия и отчасти психология. Второй путь – путь социологии.

Обычно люди, предубежденные против какой-то этнической группы, не сознают своей предвзятости. Они уверены, что их враждебное отношение к этой группе – вполне естественно, так как вызвано ее дурными качествами или плохим поведением.

Конечно, рассуждение это лишено логики: каким бы неприятным ни был знакомый мексиканец, нет никакого основания думать, что все остальные – такие же. Поэтому некоторые социологи утверждают, что этнические предубеждения вырастают прежде всего из неблагоприятных личных контактов между индивидами, принадлежащими к различным группам.

Однако несостоятельность индивидуально-психологического объяснения предубеждений доказана опытом американского социолога Ю. Хартли.

Личный опыт индивида отнюдь не причина предубежденности. Как правило, этому опыту предшествует и во многом предопределяет его – стереотип. Общаясь с другими людьми, человек воспринимает и оценивает их в свете уже имеющихся у него установок. Поэтому он склонен одни вещи замечать, а другие не замечать.

Поскольку человек сам отбирает свои впечатления, предубежденному не составляет труда найти примеры, подтверждающие его точку зрения. Когда же его личный опыт противоречит стереотипу, он воспринимает такой факт как исключение.

Иррациональность предубеждения состоит не только в том, что оно может существовать независимо от личного опыта. Не менее важно и то, что установка как целое фактически независима от тех специфических черт, обобщением которых она претендует быть. Что это значит? Когда люди объясняют свое враждебное отношение к какой-либо этнической группе, ее обычаям и т.д., они обыкновенно называют какие-то конкретные отрицательные черты, свойственные, по их мнению, данной группе. Однако те же самые черты, взятые безотносительно к данной группе, вовсе не вызывают отрицательной оценки или оцениваются гораздо мягче.

В силу многообразия индивидов, составляющих любую нацию, и противоречивости любой национальной культуры любая черта этнического стереотипа может быть одинаково легко и «доказана» и «опровергнута».

Однако стереотипизированное мышление не вникает в противоречия и «тонкости». Оно берет одну, первую попавшуюся черту и через нее оценивает целое.

Против любого национального меньшинства, любой группы, которая вызывает предубеждение, всегда выдвигается одно и то же стандартное обвинение – «эти люди» обнаруживают слишком высокую степень групповой солидарности, они всегда поддерживают друг друга, поэтому их надо опасаться. Что реально стоит за таким обвинением? Сама дискриминация служит фактором, способствующим сплочению людей в малой этнической группе. Предубеждение большинства создает у членов такой группы острое ощущение своей исключительности, своего отличия от остальных людей. И это, естественно, сближает их, заставляет больше держаться друг за друга.

Столкнувшись с фактом иррациональности этнических предубеждений, многие ученые пытались объяснить их чисто психологически, особенностями индивидуальной психологии, неспособностью человека рационально осмыслить собственную жизнь. Такова теория фрустрации и агрессии. Однако данная теория весьма односторонняя. Во-первых, фрустрация не всегда ведет к агрессии. Во-вторых, эта теория не отвечает на вопрос, почему берется один, а не другой козел отпущения. Следовательно, механизм вымещения объясняет лишь некоторые стороны действия предубеждения, но не его происхождение.

Эти замечания касаются и попыток психоаналитического объяснения этнических предубеждений, в частности теории проекции.

Объяснение этнических предубеждений мы находим также в теории «авторитарной личности» Т. Адорно и его сотрудников. Согласно данной теории, этническая предубежденность, расизм предстают как частные проявления глубинных черт личности, сформировавшихся в раннем детстве. Несмотря на ряд существенных моментов, подмеченных авторами данной теории, истоки национальных предубеждений переносятся ими из мира общественных отношений в субъективный мир личности, становятся симптомом психологической неполноценности. Авторами не учитывается влияние ряда социальных факторов. Так, например, важно учитывать такой социальный фактор, как образование. Оно расширяет кругозор, делает мышление человека более гибким. В этом смысле рост культуры – одно из необходимых условий для преодоления этнических предубеждений.

Как ни существенны индивидуально-психологические процессы, ключ к пониманию природы этнических предубеждений лежит не в них, а в истории общества и структуре общественного сознания.

Любой этнической группе на заре цивилизации было свойственно ставить себя выше других, отношения между разными народностями были неодинаковы, и это отражалось в различных стереотипах. Интересную попытку классификации таких стереотипов делают американские социальные психологи Т. Шибутани и К.М. Кван в свой книге «Этническая стратификация. Сравнительный подход». Образ чужой этнической группы в сознании народа определяется прежде всего характером его собственных исторических взаимоотношений с этой группой.

Представитель господствующей нации (группы) воспринимает зависимую народность, прежде всего, сквозь призму своего главенствующего положения. Порабощенные народы рассматриваются как низшие, неполноценные, нуждающиеся в опеке и руководстве.

Иной стереотип складывается там, где меньшинство предстает как соперник и конкурент в экономической и социальной областях. Чем опаснее конкурент – тем большую враждебность он вызывает. Если порабощенная и пассивная группа наделяется чертами наивности, интеллектуально неполноценности и моральной безответственности, то стереотип группы-конкурента наделяется такими качествами, как агрессивность, безжалостность, эгоизм, жестокость, хитрость, лицемерие, бесчеловечность, алчность. Если «неполноценность» пассивно-подчиненной группы усматривается преимущественно в сфере интеллекта, то группа-конкурент осуждается и, соответственно, признается «низшей» в моральном отношении.

По данным одного исследования, антисемитов среди богачей и представителей «среднего класса» больше, чем среди бедняков и особенно среди негров. Однако однозначную связь между имущественным положением и степенью этнической предубежденности установить нельзя. Каким бы путем ни сложились те или иные этнические стереотипы, они с течением времени приобретают характер нормы, передающейся из поколения в поколение как нечто бесспорное, само собой разумеющееся. Тут сказывается и историческая традиция, воплощенная в исторических сочинениях, литературе, обычаях, и консерватизм системы воспитания.

Особенно велико значение воспитания. Многочисленные исследования показывают, что большинство людей усваивает предубеждения в детстве, до того, как получает возможность критически осмыслить получаемую информацию.

Этнические предубеждения оказывают самое губительное влияние и на их жертвы, и на их носителей. Прежде всего, этнические предубеждения ограничивают сферу общения между представителями разных этнических групп, вызывают настороженность с обеих сторон, мешают установлению близких человеческих отношений. Другими словами – индивидуальные качества личности заслоняются общим и заведомо односторонним стереотипом.

У меньшинства, подвергающегося дискриминации, вырабатывается точно такой же искаженный, иррациональный, враждебный стереотип большинства, с которым оно имеет дело. Дискриминация даже в сравнительно «мягких» формах отрицательно влияет на психическое состояние и личные качества подвергающихся ей меньшинств. По данным американских психиатров, среди таких людей выше процент невротических реакций.

Выступая в защиту угнетаемых национальных меньшинств, не следует в то же время идеализировать их. Наивно, например, думать, будто тот, кто

сам подвергается национальному гнету, в силу этого автоматически становится интернационалистом.

Американские социологи тщательно исследовали влияние различных воспитательных средств и убедились в их весьма ограниченной эффективности. Массовая пропаганда, радиопередачи доброй воли в защиту дискриминируемых меньшинств и т.д. сравнительно мало действенны, потому что их в основном слушает то меньшинство, о котором проявляется забота. Лучшие результаты дают индивидуальные беседы, разъяснительная работа в небольших группах с привлечением жизненных материалов, непосредственно знакомых людям, но не осмысленных или ложно символизированных ими. Но и это достаточно прочных и глубоких результатов не дает, не говоря уже о том, что индивидуальная работа – дело чрезвычайно длительное и трудное.

Большую роль в смягчении и преодолении враждебных установок играют неформальные личные контакты между представителями разных этнических групп. Совместный труд и непосредственное общение ослабляют стереотипную установку, позволяя увидеть в человеке другой расы или национальности конкретного человека.

Известный психолог Г. Олпорт, обобщая большой материал наблюдений и специальных экспериментов, говорит, что межгрупповой контакт способствует ослаблению предубеждения, если обе группы обладают равным статусом, стремятся к общим целям, положительно сотрудничают и взаимозависят друг от друга и если, наконец, их взаимодействие пользуется активной поддержкой властей, законов или обычая.

Острота национального вопроса в современном мире обусловлена двумя причинами. С одной стороны, форсированными темпами, особенно в развитых странах, идет процесс сближения и ассимиляция наций, ломающий традиционную национальную ограниченность и связанные с нею формы этнического самосознания. Это сложный и противоречивый процесс. Одновременно, особенно в слаборазвитых странах, происходит консолидация новых наций. Ранее порабощенные группы, достигнув известной ступени в развитии, восстают против рамок, установленных для них «цветным барьером» и освящающих его установок.

Все это делает национальную проблему весьма острой. Этнические предубеждения часто выступают как реакция на подъем ранее дискриминированных меньшинств, которые не хотят больше мириться с таким положением.

Исторические традиции межнациональных конфликтов и порожденные ими предубеждения не сразу выветриваются из общественной психологии. (И. Кон).

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02

Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

## 2.3. Социально-психологические проблемы межличностного взаимодействия

### 2.3.1 Проблемы социальной перцепции и межличностных отношений

**План:**

1. Психологическая структура межличностного взаимодействия.
2. Понятие социальной перцепции. Механизмы межличностного познания.
3. Особенности межличностных отношений.

**1. Психологическая структура межличностного взаимодействия.**

Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин выделяют в межличностном взаимодействии два компонента: внутренний и внешний. Внутренний компонент включает в себя социальную перцепцию и межличностные отношения, внешний – общение.

Таким образом, межличностное взаимодействие – сложное интегрированное понятие, включающее внутренний компонент (социальную перцепцию и межличностные отношения) и внешний (общение). Остановимся подробнее на внутреннем компоненте межличностного взаимодействия.

**2. Понятие социальной перцепции. Механизмы межличностного познания.**

**Социальную перцепцию** определяют как восприятие внешних признаков человека, соотнесение их с его личностными характеристиками, интерпретацию и прогнозирование на этой основе его поступков.

В ней обязательно присутствует оценка другого и формирование отношения к нему в эмоциональном и поведенческом плане.

Проблеме межличностного познания посвящены работы Г.М. Андреевой, Н.А. Богомоловой, А.А. Бодалева, В.Н. Куниciной, В.А. Лабунской, Л.А. Петровской, П.Н. Шихирева и др.

Выделяют четыре основные функции социальной перцепции:

- познание себя;
- познание партнера по общению;
- организация совместной деятельности на основе взаимопонимания;

- установление эмоциональных отношений.

Представление о другом человеке зависит от уровня развития собственного самосознания, представления о собственном Я.

Большое значение в плане восприятия и понимания другого человека имеет социально-психологическая наблюдательность и социально-психологическая компетентность личности.

*Социально-психологическая наблюдательность* – свойство личности, позволяющее ей успешно улавливать малозаметные, но существенные для понимания особенности. Это интегративная характеристика личности, включающая в себя особенности ее познавательных процессов, внимания, а также ее жизненный и профессиональный опыт.

*Социально-психологическая компетентность личности* – определенный объем знаний и умений, позволяющих ей адекватно ориентироваться в различных ситуациях общения, объективно оценивать людей, прогнозировать их поведение, развивать с ними необходимые отношения и успешно воздействовать на них, исходя из сложившихся условий.

К механизмам межличностной перцепции относят следующие механизмы:

1) познания и понимания людьми друг друга (идентификация, эмпатия, аттракция);
2) познания самого себя (рефлексия) в процессе общения;
3) прогнозирования поведения партнера по общению (каузальная атрибуция).

*Идентификация* – отождествление себя с другими людьми.

*Эмпатия* – сопереживание другому человеку, способность чувствовать то же, что и собеседник, понимать его не «умом», а «сердцем».

*Аттракия* – понятие, обозначающее возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого. Говоря иными словами: аттракция – это искусство нравиться другим людям, производить на них приятное впечатление.

*Рефлексия* – осознание самого себя (своих чувств, действий, поступков).

*Каузальная атрибуция* – механизм интерпретации поступков и чувств другого человека (стремление к выяснению причин поведения субъекта).

Исследования показывают, что у каждого человека есть свои «излюбленные» схемы причинности, т.е. привычные объяснения чужого поведения.

Важной сферой исследования социальной перцепции является изучение процесса первого впечатления о другом человеке. В литературе по социальной психологии описываются три типичные схемы формирования первого впечатления о человеке: на основе фактора превосходства, привлекательности партнера и отношения к наблюдателю.

На восприятие других людей большое влияние оказывает процесс стереотипизации. Под *социальным стереотипом* понимается устойчивый образ или представление о каких-либо явлениях или людях, свойственные представителям той или и иной социальной группы.

Для человека, усвоившего стереотипы своей группы, они выполняют функцию упрощения и сокращения процесса восприятия другого человека.

На восприятие и понимание другого человека влияет фактор условий восприятия, а также обратная связь от воспринимаемого человека.

**3. Особенности межличностных отношений.**

**Межличностные отношения** – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Они представляют собой систему установок, ориентаций, ожиданий и иных диспозиций, через которые люди осуществляют взаимное восприятие и оценку.

В.Н. Мясищев, раскрывая сущность понятия «отношение» в психологии, указывает на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности.

Межличностные отношения включают в себя три элемента: когнитивный, аффективный и поведенческий.

Динамика развития межличностных отношений: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. Выделяют утилитарную и эмоционально-экспрессивную дружбу.

Механизмы развития межличностных отношений: эмпатия, идентификация и рефлексия. Одной из форм проявления эмпатии является симпатия.

Межличностные отношения могут основываться на принципе подобия и на принципе дополнительности.

Условия развития межличностных отношений влияют на их широту и глубину, а также во многом определяют их динамику. В определенных местах межличностные отношения развиваются быстрее (поезд, больница и т.д.). Многое в межличностных отношениях обусловливается индивидуальными особенностями общающихся (полом, возрастом, национальностью и т.д.).

В ходе исследований были выделены личные качества, затрудняющие развитие межличностных отношений. В первую группу вошли следующие качества: «самовлюбленность», «высокомерие», «заносчивость», «самодовольство» и «тщеславие». Ко второй группе относятся «догматизм» и постоянная склонность не соглашаться с партнером. Третью группу составляют такие качества, как «двуличие» и «неискренность» (В.Н. Куницына).

С межличностными отношениями тесно связаны аттракция и межличностная совместимость.

*Межличностная совместимость* – оптимальное сочетание психологических особенностей партнеров, способствующих оптимизации их общения и деятельности.

Межличностная совместимость основана на принципах сходства и взаимодополнительности. Ее показателями являются удовлетворенность совместным взаимодействием и его результатом; появление взаимной симпатии.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

### 2.3.2 Социальная психология общения

**План:**

1. Понятие «общение» в широком смысле.
2. Общение как поведение (деятельность). Общение как межличностное взаимодействие.
3. Функции общения.
4. Основные средства общения (вербальные и невербальные).

**1. Понятие «общение» в широком смысле.**

Общаясь с другими людьми, человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся социальные нормы, ценности, знания и способы деятельности, а также формируется как личность. То есть, общение выступает важнейшим фактором психического развития человека.

**Общение** – сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс их сопереживания взаимного понимания друг друга (Б.Д. Парыгин).

В общем виде можно определить общение как универсальную реальность, в которой зарождаются, существуют и проявляются в течение всей жизни психические процессы, состояния и поведение человека.

**2. Общение как поведение (деятельность). Общение как межличностное взаимодействие.**

В психологии важным является вопрос о связи общения с деятельностью.

Одним из методологических принципов раскрытия этой взаимосвязи является идея единства общения и деятельности (Г.М. Андреева). Исходя из этого принципа, общение понимается очень широко: как форма совместной деятельности, общение и деятельность рассматриваются как две стороны социального бытия человека, в других случаях общение понимается как элемент любой деятельности, а последняя рассматривается как условие общения (А.Н. Леонтьев), общение понимается и как особый вид деятельности (А.А. Леонтьев).

Выделение общения как специфической формы социальной активности, в отличие от деятельности как таковой, связано с необходимостью разработки собственно категории общения, раскрывающей другую, не менее существенную сторону социального бытия человека – отношений «субъект-субъект (ы)» (Б.Ф. Ломов). Общение может быть включено в деятельность либо определяться самой потребностью в общении как таковой.

Рядом ученых общение рассматривается как самостоятельная категория, не сводимая к деятельности, как межличностное взаимодействие. И.А. Зимняя, В.В. Знаков и др. рассматривают общение как форму взаимодействия. Можно привести определение общения В.В. Знакова: «Общение …такая форма взаимодействия субъектов, которая изначально мотивируется их стремлением выявить психические качества друг друга, и в ходе которой формируются межличностные отношения между ними…».

**3.Функции общения.**

В психологии выделяют такие основные функции или стороны общения, как коммуникативная, перцептивная и интерактивная.

По другой классификации выделяются также следующие функции общения.

1. Прагматическая. Реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности.
2. Формирующая функция. Проявляется в процессе формирования и изменения психического облика человека.
3. Функция подтверждения. В процессе общения с другими людьми человек получает возможность познать, утвердить и подтвердить себя. Желая утвердиться в своем существовании и своей ценности, человек ищет точку опоры в других людях.
4. Функция организации и поддержания межличностных отношений. Восприятие других людей и поддержание с ними различных отношений для

любого человека неизменно связано с оцениванием людей и установлением с ними определенных эмоциональных отношений – либо позитивных, либо негативных по своему знаку.

5. Внутриличностная функция общения. Данная функция реализуется в общении человека с самим собой (через внутреннюю или внешнюю речь, построенную по типу диалога). Такое общение может рассматриваться как универсальный способ мышления человека.

**4. Основные средства общения (вербальные и невербальные).**

Выделяют вербальные (речевые) и невербальные (неречевые) средства общения. Невербальные средства общения необходимы для того, чтобы:

1) создавать и поддерживать психологический контакт, регулировать течение процесса общения;
2) придавать новые смысловые оттенки словесному тексту, направлять истолкование слов в нужную сторону;
3) выражать эмоции, оттенки, принятую роль, смысл ситуации.

Невербальные средства не могут самостоятельно передавать значения слов. Они тонко скоординированы как между собой, так и со словами в целом.

Выделяют следующие виды невербальных средств общения.

1. Визуальные:

- кинесика (движения рук, головы, ног, туловища, походка);
- выражение лица, глаз;
- позы;
- направление взгляда, визуальные контакты;
- кожные реакции;
- проксемика (пространственная и временная организация общения);
- вспомогательные средства общения (подчеркивание или сокрытие особенностей телосложения, средства преобразования природного телосложения).

2. Акустические:

- паралингвистические (громкость, тембр, ритм, высота звука);
- экстралингвистические (речевые паузы, смех, плач, вздохи, кашель, хлопанье и т.д.).

3. Тактильные:

- такесика (прикосновения, пожатие руки, объятие, поцелуй).

4. Ольфакторные:

- приятные и неприятные запахи окружающей среды;
- естественный и искусственный запахи человека.

На невербальные средства общения сильный отпечаток накладывает каждая конкретная культура, поэтому нет общих норм для всего человечества.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

3. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 794 с.

## 2.4. Социальная психология групп и коллективов

### 2.4.1 Социальная психология малых групп

**План:**

1. Малая группа как универсальная система межличностных взаимодействий.
2. Виды малых групп.
3. Психологическая структура организованных групп.
4. Лидерство и руководство в группах.

**1. Малая группа как универсальная система межличностных взаимодействий.**

**Малая группа** – совокупность людей, которые определенным образом взаимодействуют друг с другом, осознают свою принадлежность к данной группе и считаются ее членами с точки зрения других людей (Р. Мертон).

Таким образом, главные черты группы:

1) определенный способ взаимодействия;

2) чувство принадлежности к данной группе;

3) идентичность группы с точки зрения посторонних.

М. Шоу, рассмотрев ряд определений малой группы, классифицировал их по шести основаниям:

1) восприятие участниками группы отдельных партнеров и группы в целом;

2) мотивация членов группы;

3) групповые цели;

4) организационные (структурные) характеристики группы;

5) взаимозависимость;

6) взаимодействие участников группы.

В дальнейшем, данные основания были дополнены следующими:

7) продолжительность существования группы;

8) наличие общих целей;

9) развитие групповой структуры;

10) осознание участниками группы себя как «мы» или своего членства в группе.

Существуют споры по поводу нижнего и верхнего пределов малой группы. Нижним пределом считается 2-3 человека, верхним – 30-40 человек.

**2. Виды малых групп.**

В зависимости от количества людей в малой группе и особенностей взаимоотношений между ее членами выделяют первичную и вторичную малую группу.

*Первичная группа* – состоит из небольшого числа людей, между которыми устанавливаются взаимоотношения, основанные на их индивидуальных особенностях.

*Вторичная группа* – образуется из людей, между которыми ослаблены эмоциональные связи; их взаимодействие обусловлено стремлением к достижению определенных целей.

В таких группах особое значение придается не личным качествам, а умению выполнять определенные функции. В силу того, что роли во вторичной группе четко определены, ее члены нередко очень мало знают друг о друге, между ними редко устанавливаются эмоциональные отношения, характерные для друзей и членов семьи, способы коммуникации четко определены.

*Референтная группа* – группа, нормы и ценности которой являются для человека личностно значимыми.

*Элементарная группа* – группа, которая уже не делится на подгруппы и включает в себя 7±2 члена.

По способу возникновения малых групп выделяют формальную и неформальную группу.

*Формальная группа* (оформленная) – создается по определенному предписанию для выполнения общественно санкционированной деятельности и имеет заданную организационную структуру.

*Неформальная группа* (неоформленная) – возникает спонтанно под воздействием общих интересов, взаимных симпатий, деятельности и структурируется стихийно.

К.К. Платонов выделяет следующие типы групп на основе структуры, формы и целей деятельности: ассоциация, корпорация и коллектив.

*Ассоциации* – неорганизованные, случайные группы со стихийной структурой и личными целями деятельности.

*Корпорации* – внутренне организованные группы, обладающие внутренней структурой и общей деятельностью, цели которой определяются как «личные через групповые».

*Коллективы* – характеризуются внутренней структурой и совместной деятельностью, общие цели которой «вынесены» за пределы группы.

**3. Психологическая структура организованных групп.**

Существует несколько признаков структуры группы:

- структура коммуникаций;
- ролевая структура;
- социометрическая;
- структура власти и влияния.

*Структура коммуникаций* включает в себя обмен информацией между членами группы.

*Ролевая структура* связана с выполнением ролей членами группы.

*Социометрическая структура* – это совокупность соподчиненных позиций членов группы в системе внутригрупповых межличностных предпочтений. Иначе говоря, это система предпочтений и отвержений, эмоциональных симпатий и антипатий между членами группы.

*Характеристики, описывающие систему внутригрупповых предпочтений.*

1. Социометрические статусы членов группы.

В соответствии с результатами социометрии, статус рассматривается как сумма отвержений и предпочтений, получаемых членом группы. Статусы имеют различный «вес» в зависимости от доли в них положительных выборов, а совокупность статусов всех членов группы задает статусную иерархию, в которой выделяются:

- социометрические «звезды» – наиболее предпочитаемые члены группы, стоящие на вершине иерархии;

- высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные, определяемые по числу положительных выборов и не имеющие большого числа отвержений;

- изолированные – члены группы, у которых отсутствуют любые выборы, как положительные, так и отрицательные;

- пренебрегаемые – члены группы, имеющие большое количество отрицательных выборов  малое количество предпочтений;

- отверженные («изгои») – члены группы, не имеющие по результатам социометрии положительных выборов, а только отрицательные.

2. Взаимность эмоциональных предпочтений членов группы.

3. Наличие устойчивых групп межличностного предпочтения.

4. Система отвержений в группе.

Говоря о социометрической структуре, важно подчеркнуть, что социометрический статус члена группы – величина достаточно устойчивая. Она не только имеет тенденцию сохраняться в данной конкретной группе, но очень часто «переходит» с человеком в другую группу.

*Психологические и социальные факторы, влияющие на величину статуса:* внешний вид, успехи в ведущей деятельности, умственная одаренность, некоторые свойства темперамента (общительность, низкая

тревожность, стабильная устойчивость нервной системы). Кроме того, в каждой группе есть система своих, ценных для этого сообщества качеств, и высокий статус получает тот, кто обладает ими в должной мере. Интересно, что статус человека в конкретной группе часто зависит от его положения в других группах, успехов его внегрупповой деятельности.

*Структура власти и влияния* в группе связана с лидерством и руководством.

**4. Лидерство и руководство в группе.**

Лидерство и руководство рассматриваются в социальной психологии как групповые процессы, связанные с социальной властью в группе. Под лидером и руководителем понимается человек, оказывающий ведущее влияние на группу: лидер – в системе неформальных отношений, руководитель – в системе формальных отношений. В социально-психологическом смысле **лидерство** и **руководство –** это механизмы групповой интеграции, объединяющие действия группы вокруг индивида, выполняющего функцию лидера или руководителя.

Выделяют два аспекта власти – **формальный** и **психологический.** Формальный или инструментальный аспект власти связан с правовыми полномочиями руководителя, а психологический определяется личностными возможностями руководителя воздействовать на членов группы.

**Различия между лидером и руководителем:**

1) лидер регулирует межличностные отношения, а руководитель – формальные. Лидер связан только с внутригрупповыми отношениями, руководитель же обязан обеспечить определенный уровень отношений своей группы в микроструктуре организации;

2) лидер является представителем своей группы, ее членом. Он выступает как элемент микросреды, в то время как руководитель входит в макросреду, представляя группу на более высоком уровне социальных отношений;

3) лидерство является стихийным процессом в отличие от руководства. Руководство выступает как явление более стабильное, нежели лидерство;

4) руководитель в процессе влияния на подчиненных имеет значительно больше санкций, чем лидер. Он может использовать формальные и неформальные санкции. Лидер имеет возможности использовать только неформальные санкции;

5) различие между лидером и руководителем связано с процессом принятия решений. Для их реализации руководитель использует большой объем информации, как внешней, так и внутренней. Лидер владеет только той информацией, которая существует в рамках данной группы. Принятие решений лидером осуществляется непосредственно, а руководителем – опосредованно. Лидер всегда авторитетен, в противном случае он не будет лидером. Руководитель же может обладать авторитетом, а может и не иметь его совсем.

В некоторых источниках феномены лидерства и руководства рассматриваются как идентичные. Так, Д. Майерс считает, что лидерство – это процесс, посредством которого определенные члены группы мотивируют и ведут за собой группу.

При этом лидер может быть официально назначен или избран, но может быть и выдвинут в процессе групповых взаимодействий.

Среди теорий лидерства можно выделить несколько.

**Теория черт** поддерживает идею о том, что лидерство – феномен, рождаемый специфическими чертами лидера.

**Ситуационная теория** провозглашает значимость ситуации в процессе выдвижения лидера.

Ситуационные теории лидерства повлекли за собой разработку **теории определяющей роли последователей.** Лидер не может существовать без социальной группы. В связи с этим необходимо изучать интересы группы.

В рамках теории черт, ситуационной теории и теории определяющей роли последователей была разработана **комплексная теория лидерства,** включающая в себя основные идеи всех трех теорий.

Лидерство рассматривалось как эффект нереализованных в социальной жизни некоторых влечений человека (З. Фрейд). Популярность обрели теории менеджмента, нацеленные на разработку проблем руководителей так называемого среднего уровня.

Стиль лидерства – это типичная для лидера система приемов воздействия на членов группы.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

3. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 794 с.

## 2.5. Личность как проблема социальной психологии. Социализация личности

### 2.5.1 Социальная психология личности

**План:**

1. Понятие личности в социальной психологии.
2. Биологическое и социальное в определениях личности.
3. Психологическая структура личности.
4. «Я-концепция» и социальная установка личности.

**1. Понятие личности в социальной психологии.**

Понятие личности начало складываться еще в древности. Первоначально термин «личность» обозначал маску, которую надевал актер древнего театра, затем самого актера и его роль представлении. Термин «личность» впоследствии стал обозначать реальную роль человека в общественной жизни. С развитием психологии личность стала одним из центральных объектов ее изучения.

Понятие «личность» многозначно. Существует множество определений личности.

По мнению А.Н. Леонтьева, **личность** – это психологическое образование особого типа, порождаемое жизнью человека в обществе. Соподчинение различных деятельностей создает основание личности, формирование которой происходит на протяжении всего цикла жизни человека.

Включенность индивида в те или иные общности определяет содержание и характер выполняемых ими деятельностей, круг и способы общения с другими людьми, т.е. особенности его образа жизни, социального бытия. Личность в психологии может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей, опосредствованных содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности каждого из участников.

Личность каждого человека наделена только ей присущим сочетанием черт и особенностей, образующих ее индивидуальность. **Индивидуальность** – совокупность характерных особенностей и свойств, отличающих одного индивидуума от другого; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость, уникальность.

**2. Биологическое и социальное в определениях личности.**

Проблема соотношения биологического и социального в личности человека – одна из центральных проблем современной психологии. В процессе становления и развития психологической науки были рассмотрены все возможные связи между понятиями «психическое», «социальное» и «биологическое». Психическое развитие трактовалось и как полностью спонтанный процесс, независимый ни от биологического, ни от социального, и как производный только от биологического или только от социального развития либо как результат их параллельного действия на индивида и т.п. Таким образом, можно выделить несколько групп концепций, по-разному

рассматривающих соотношение социального, психического и биологического.

В группе концепций, в которых доказывается спонтанность психического развития, психическое рассматривается как явление, полностью подчиненное своим внутренним законам, никак не связанным ни с биологическим, ни с социальным.

В биологизаторских концепциях психическое рассматривается как линейная функция развития организма, как нечто, однозначно следующее за этим развитием. С позиции данных концепций все особенности психических процессов, состояний и свойств человека определяются особенностями биологической структуры, а их развитие подчинено исключительно биологическим законам. При этом нередко используются законы, открытые при изучении животных, которые не учитывают специфику развития человеческого организма.

Существует целый ряд социологизаторских концепций. В рамках данных концепций утверждается, что психическое развитие индивида определяется социальными факторами.

Никто не будет оспаривать факт, что человек рождается как представитель определенного биологического вида. В то же время человек после рождения оказывается в определенном социальном окружении и поэтому развивается не только как биологический объект, но и как представитель конкретного общества.

В различных отечественных психологических школах и психологических школах ближнего зарубежья понятие «личность», и тем более соотношение биологического и социального в личности, их роль в психическом развитии, трактуются по-разному. Несмотря на то, что всеми отечественными психологами и психологами ближнего зарубежья безоговорочно принимается точка зрения, утверждающая, что понятие «личность» относится к социальному уровню организации человека, существуют определенные разногласия по вопросу о степени проявления в личности социальных и биологических детерминант. Так, различия во взглядах на данную проблему мы обнаружим в работах представителей Московского и Санкт-Петербургского университетов, являющихся ведущими центрами психологии ближнего зарубежья. Например, в работах московских ученых чаще всего можно встретить мнение о том, что социальные детерминанты играют более значимую роль в развитии и формировании личности. В то же время в работах представителей Санкт-Петербургского университета доказывается идея о равной значимости для развития личности социальных и биологических детерминант.

**3. Психологическая структура личности.**

В одной из обобщающих работ по психологии личности, представляющих первый подход, было предложено различать в личности три образования: психические процессы, психические состояния и психические свойства (А.Г. Ковалев, 1970).

В рамках интегративного подхода к личности набор характеристик, принимаемых в расчет, значительно расширяется (Б.Г. Ананьев, 1968).

Специально вопрос о структуре личности освещался К.К. Платоновым, выделившим в структуре личности ее четыре подструктуры или уровня:

1) биологически обусловленную подструктуру (темперамент, возрастные, половые, иногда патологические свойства психики);

2) психологическую подструктуру, включающую индивидуальные свойства отдельных психических процессов, ставших свойствами личности (памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств и воли);

3) подструктуру социального опыта (знания, навыки, умения и привычки);

4) подструктуру направленности личности (влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, индивидуальная картина мира и убеждения как высшая форма направленности) (К.К. Платонов, 1975).

Принципиально иной подход к вопросу был предложен А.Н. Леонтьевым. Личность рассматривается им в неразрывной связи с деятельностью. Поэтому ключом к научному пониманию личности может быть только исследование процесса порождения и трансформаций личности человека в его деятельности. Такое понимание личности дает основание для структурирования личности: если в основе личности лежат отношения соподчиненности видов человеческой деятельности, то основанием для выявления структуры личности должна быть иерархия этих деятельностей. Два ряда детерминант – биологические и социальные – здесь не выступают как два равноправных фактора. Напротив, проводится мысль, что личность с самого начала задана в системе социальных связей.

**4. Социальная установка и «Я-концепция» личности.**

**Социальная установка.**

В английском языке понятию социальной установки соответствует понятие «аттитюд», которое ввели в научный обиход У. Томас и Ф. Знанецкий.

В современной социальной психологии часто пользуются определением социальной установки, которое было дано Г. Олпортом: «…**социальная установка** – это состояние психологической готовности личности вести себя определенным образом в отношении объекта, детерминированное ее прошлым опытом».

М. Смит предложил различать в структуре социальной установки 3 компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий.

Социальная установка формируется на основе собственного жизненного опыта индивида и опыта, получаемого от других людей. Своим происхождением социальные установки обязаны межличностной и массовой коммуникации. По модальности социальные установки делятся на положительные, нейтральные и отрицательные.

Основная функция установки – регуляция социального поведения индивида. Противоречивость социальной действительности порождает противоречия в системе социальных установок и даже борьбу между ними.

Отдельные социальные установки занимают в системе «неравноправное» положение и образуют иерархическую структуру. Этот факт нашел отражение в диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности В.А. Ядова. В ней выделены 4 уровня диспозиций как образований, регулирующих поведение и деятельность индивида. К первому уровню отнесены просто установки, в понимании Д.Н. Узнадзе, регулирующие поведение на простейшем, преимущественно бытовом уровне. Ко второму - социальные установки, которые вступают в действие на уровне малых групп. Третий уровень включает общую направленность интересов личности, отражающую отношение индивида к его основным сферам жизнедеятельности. На четвертом, высшем уровне располагается система ценностных ориентаций личности.

Разновидностями социальной установки являются стереотипы и предрассудки, представляющие устойчивые и относительно закрытые от влияния нового опыта формы существования социальной установки.

От обычной социальной установки стереотипы и предрассудки отличаются содержанием своего когнитивного компонента. *Стереотип* – это социальная установка с застывшим, нередко обедненным содержанием когнитивного компонента. *Предрассудок* – это социальная установка с искаженным содержанием ее когнитивного компонента, вследствие чего индивид воспринимает некоторые социальные объекты в неадекватном виде.

**«Я-концепция» личности.**

Американский психолог У. Джеймс первым предложил идею «Я-концепции» и внес вклад в ее разработку. Согласно У. Джеймсу, «глобальное Я» (личность) содержит в себе 2 аспекта: эмпирический объект, познаваемый субъективным оценивающим сознанием. «Я» как объект состоит из 4-х компонентов: духовное, материальное, социальное и телесное «Я». Он предложил формулу самооценки личности, согласно которой достигнутые успехи сравниваются с УП: самооценка = успехи: притязания.

**«Я-концепция»** - совокупность установок индивида к самому себе (Р. Бернс). Выделяют реальное «Я», социальное «Я» и идеальное «Я».

Потребность в положительном отношении к себе возникает через усвоение опыта положительной оценки себя другими людьми. Для снятия расхождений между «Я-концепцией» и данными текущего жизненного опыта индивид использует различные защитные стратегии. Все люди стремятся сохранять установки к самому себе неизменными и положительными. Источником формирования «Я-концепции» преимущественно является межличностная коммуникация.

Источники развития и формирования «Я-концепции»: представление о своем теле, язык, субъективная интерпретация обратной связи от значимых других о себе, идентификация с приемлемой моделью половой роли и

усвоение связанных с этой ролью стереотипов, практика воспитания детей в семье.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

3. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 794 с.

### 2.5.2 Социализация личности

**План:**

1. Понятие социализации личности. Источники социализации.
2. Социализация личности на основных этапах онтогенеза.
3. Институты социализации.

**1. Понятие социализации личности. Источники социализации.**

**Социализация** – процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений (от лат. socialis – общественный).

В процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе.

Под социализацией следует понимать весь многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни и общественных отношений.

Социализация относится к тем процессам, посредством которых люди научаются жить совместно и эффективно взаимодействовать друг с другом.

Социализация предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретении умений и навыков, необходимых для их успешной реализации.

Понятие социализации касается качеств, которые индивид приобретает в процессе социализации, и психологических механизмов, посредством которых достигаются желаемые изменения.

В качестве *источников социализации* индивида выступают:

а) передача культуры через семейный и другие социальные институты, через систему образования, обучения и воспитания;

б) взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности;

в) первичный опыт, связанный с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм общественного поведения;

г) процессы саморегуляции, соотносимые с постепенной заменой внешнего контроля индивидуального поведения на внутренний самоконтроль.

Система саморегуляции формируется и развивается в процессе интериоризации социальных установок и ценностей.

**2. Социализация личности на основных этапах онтогенеза.**

В советский период отечественные психологи и психологи ближнего зарубежья делали акцент на связи этапов социализации с активной деятельностью человека и выделяли дотрудовую социализацию, трудовую и послетрудовую. Психоаналитический подход увязывает стадии социализации с проявлением биологических влечений, инстинктов и подсознательных мотивов человека. Представители данного подхода утверждают, что основные личностные характеристики формирует первичная социализация (до 4-5 лет). В современной социальной психологии выделяют первый, или ранний период, охватывающий первые 12 лет жизни человека; второй период – между 12 и 18 годами; третий период, занимающий всю оставшуюся жизнь.

Возрастные вехи данных периодов относительны, и для каждого человека определяются конкретными условиями его развития и социального окружения.

Данное представление о периодах социализации оставляет за кадром непосредственное содержание данного процесса. Поэтому есть смысл обратиться к попытке периодизации процесса формирования личности Э. Эриксона.

Э. Эриксон предложил пересмотреть основные положения З. Фрейда о стадиях развития личности. По его мнению, З. Фрейд недооценивал роль воспитания, социальных отношений и воздействия культуры на развития личности. Э. Эриксон считал, что серьезные изменения развития могут происходить и вне периода детства. Он предложил 8 стадий развития, охватывающих всю жизнь человека.

Каждая из 8 стадий развития определена той проблемой или кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена для дальнейшего беспрепятственного течения процесса развития.

Основная задача *первой стадии* – установление доверия к окружающему миру.

Для *второй стадии* характерно противоречие между развивающейся автономией, с одной стороны, и продолжающейся зависимостью – с другой.

*Третья стадия* развития начинается с возникновением конфликта между инициативой и чувством вины.

На *четвертой стадии* в первые школьные годы ребенку приходится искать решение конфликта между трудолюбием и чувством собственной неполноценности.

Основной трудностью *пятой стадии* – юношеского возраста – является противоречие меду формированием чувства идентичности и ролевой неопределенностью.

На *шестой стадии*, при переходе от юности во взрослый возраст, основным является разрешение противоречия между интимностью, формированием близких отношений и тенденцией человека к изоляции.

На *седьмой стадии* у взрослого человека средних лет может возникнуть конфликт между стремлением к созидательной деятельности и склонностью к стабильности.

На *восьмой стадии* возникает конфликт межу цельностью личности и отчаянием.

По мнению многих отечественных психологов и психологов ближнего зарубежья, важнейшей закономерностью процесса социального развития личности является наличие в нем двух противоположных тенденций – *типизации* и *индивидуализации*. Многообразные виды стереотипизации, формирования заданных группой и общих для ее членов социально-психологических свойств и т.п. служат примерами первой тенденции. Примерами другой являются накопление человеком индивидуального опыта социального поведения и общения, выработка своего отношения к предписываемым ему ролям, формирование личностных норм и убеждений, систем смыслов и значений и т.д.

**3. Институты социализации.**

В качестве институтов социализации рассматриваются семья, дошкольное учреждение, школа, трудовые и другие коллективы.

Особая роль в социализации индивида отводится развитию и умножению его контактов с другими людьми в условиях общественно значимой совместной деятельности. В процессе социализации человек обогащается общественным опытом и индивидуализируется, становится личностью, в деятельности осуществляя значимые преобразования мотивационной сферы других людей, оказывая влияние на социализацию других людей.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

3. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 794 с.

## 2.6. Прикладные аспекты социальной психологии

### 2.6.1 Социально-психологические основы конфликтологии

**План:**

1. Понятие конфликта и его виды. Причины возникновения конфликта.
2. Динамика конфликта.
3. Способы урегулирования конфликтов.

**1. Понятие конфликта и его виды. Причины возникновения конфликта.**

**Конфликт –** столкновение взглядов, интересов, идей, точек зрения людей.

Конфликт возникает тогда, когда существующие противоречия, разногласия нарушают нормальное взаимодействие людей, препятствуют достижению поставленных целей.

Если конфликты способствуют принятию обоснованных решений и развитию взаимоотношений, то их называют функциональными (*конструктивными*). Конфликты, препятствующие эффективному взаимодействию и принятию решений, называют дисфункциональными (*деструктивными*).

В соответствии с классификацией Л. Коузера, конфликты могут быть реалистическими (предметными) или нереалистическими (беспредметными).

*Реалистические конфликты* вызваны неудовлетворением определенных требований участников или несправедливым, по мнению одной или обеих сторон, распределением между ними каких-либо преимуществ и направлены на достижение конкретного результата.

*Нереалистические конфликты* имеют своей целью открытое выражение накопившихся отрицательных эмоций, обид, враждебности, т.е. острое конфликтное взаимодействие становится здесь не средством достижения конкретного результата, а самоцелью.

*Виды конфликтов.*

1. Внутриличностный конфликт.
2. Межличностный конфликт.
3. Конфликт между личностью и группой.
4. Межгрупповой конфликт.
5. Социальный конфликт.

*Причины конфликтов:*

- социально-экономические;
- социально-психологические;
- социально-демографические.

*Основные причины конфликтов в организациях.*

1. Распределение ресурсов.
2. Взаимозависимость задач.
3. Различия в целях.
4. Различия в способах достижения целей.
5. Неудовлетворительные коммуникации.
6. Различия в психологических особенностях.

**2. Динамика конфликта.**

*Перечень элементов конфликта:*

1) два участника или две стороны конфликта;

2) взаимонесовместимость ценностей и интересов сторон;

3) поведение, направленное на уничтожение планов, интересов противоположной стороны;

4) применение силы для влияния на другую сторону;

5) противопоставленность действий, поведения сторон;

6) стратегии и тактики конфликтного взаимодействия;

7) личностные особенности участников: агрессивность, авторитетность и пр.

8) характер внешней среды, присутствие третьего лица и т.д.

*Динамика развития конфликта:*

- возникновение конфликтной ситуации;
- осознание конфликтной ситуации;
- собственно конфликтное поведение (обоюдно направленные и эмоционально окрашенные действия);
- развертывание конфликта или его разрешение (зависит от участников, их личностных особенностей, интеллектуальных, материальных возможностей, которые есть у сторон, от сути и масштабов самой проблемы, от позиций окружающих лиц и т.д.).

*Критерии конфликта:*

1) взаимозависимость сторон (обе стороны зависят друг от друга, активность одного человека обусловливает действия другого человека, а эти действия вызывают ответные реакции первого субъекта и т.д.);

2) осознание ситуации как конфликтной (т.е. одна или обе стороны оценивают чужие действия как преднамеренно враждебные с целью помешать достижению желаемых целей или унизить);

3)выбор стратегии дальнейшего поведения (поиск компромисса или рационально приемлемого решения, либо эскалация конфликта, усиление борьбы).

*Этапы развития конфликта:*

1) возникновение разногласий;

2) возрастание напряженности в отношениях;

3) осознание ситуации как конфликтной хотя бы одним из ее участников;

4) собственно конфликтное взаимодействие (использование различных межличностных стилей разрешения конфликтов, сопровождающееся возрастанием или понижением эмоциональной напряженности).

**3. Способы урегулирования конфликтов.**

Различают структурные (организационные) и межличностные способы управления конфликтами.

*Структурные (организационные) способы управления конфликтами*:

- четкая формулировка требований;
- принцип единоначалия;
- установление общих целей;
- система поощрений на основе продуманных критериев эффективности.

*Административно-силовое разрешение конфликта:*

- подавление интересов конфликтующих;
- перевод на другую работу, разъединение конфликтующих административными мерами;
- разрешение конфликта на основе приказа руководителя организации или решения суда.

*Межличностные способы управления конфликтами:*

- учет психологии участников;
- беседа;
- просьба;
- убеждение;
- принципиальные переговоры;
- психотренинги, психотерапия.

Выделяют *5 основных стратегий поведения в конфликте в зависимости от степени выраженности внимания к своим интересам или интересам другого человека:*

- настойчивость (доминирование, принуждение);
- уход (уклонение, избегание);
- приспособление (уступчивость);
- компромисс;
- сотрудничество (решение проблемы).

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

**Дополнительнаялитература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

### 2.6.2 Социальная психология семейных отношений

**План:**

1. Понятие семьи.
2. Виды семей.
3. Типы неправильного семейного воспитания.

**1. Понятие семьи.**

**Семья –** это сложное социальное образование, малая группа, включающая мужчин и женщин, различных по возрасту, профессиональной определенности, общность, связанная узами супружества (родительства, родства кровного и духовного), осуществляющая воспроизводство населения, преемственность семейных поколений.

Семья принадлежит к важнейшим общественным ценностям. Для ребенка семья – это среда, в которой складываются условия его физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития.

Выделяют следующие функции семьи:

а) репродуктивная;

б) хозяйственно-экономическая;

в) регенеративная (означает наследование статуса, фамилии, имущества, социального положения);

г) образовательно-воспитательная (социализация);

д) сфера первоначального социального контроля (моральная регламентация поведения членов семьи в различных сферах жизнедеятельности);

е) рекреативная (связана с отдыхом, организацией досуга, заботой о здоровье и благополучии членов семьи);

ж) духовного общения;

з) социально-статусная (предоставление определенного социального статуса членам семьи, воспроизводство социальной структуры);

и) психотерапевтическая (позволяет членам семьи удовлетворять потребности в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите).

Для каждой семьи характерны: психологический климат, психологическое здоровье ее членов, семейные традиции.

*Психологический климат* – характерный для той или иной семьи более или менее устойчивый эмоциональный настрой, который является следствием семейной коммуникации, то есть возникает в результате

совокупности настроения членов семьи, их душевных переживаний и волнений, отношения друг к другу, к другим людям, к работе, к окружающим событиям.

Ученые говорят о психологическом здоровье семьи как об интегральном показателе динамики жизненно важных для нее функций, выражающем качественную сторону протекающих в ней социально-психологических процессов и, в частности, способность семьи противостоять нежелательным воздействиям социальной среды.

*Психологическое здоровье* – это состояние душевного и психологического благополучия семьи, обеспечивающее адекватную их жизненным условиям регуляцию поведения и деятельности всех членов семьи.

К основным критериям психологического здоровья семьи В.С. Торохтий относит сходство семейных ценностей, функционально-ролевую согласованность, социально-ролевую адекватность в семье, эмоциональную удовлетворенность, адаптивность в микросоциальных отношениях, устремленность на семейное долголетие.

*Семейные традиции* – это обычные принятые в семье нормы, манеры поведения, обычаи и взгляды, которые передаются из поколения в поколение.

Семейные традиции и ритуалы являются одним из важных признаков здоровой семьи.

**2. Виды семей.**

*В зависимости от количества детей:*

- бездетная семья;
- однодетная;
- малодетная;
- среднедетная;
- многодетная.

*В зависимости от состава:*

- простая или нуклеарная семья – состоит из одного поколения, представленного родителями (родителем) с детьми или без детей. Нуклеарная семья в современном обществе получила наибольшее распространение. Она может быть:

а) элементарная – семья из трех членов: муж, жена и ребенок. Такая семья может быть в свою очередь:

- полной – в составе есть оба родителя и хотя бы один ребенок;
- неполной – семья только из одного родителя с детьми, или семья, состоящая только из родителей без детей;

б) составная – полная нуклеарная семья, в которой воспитывается несколько детей.

- сложная семья или патриархальная семья – большая семья из нескольких поколений. Она может включать бабушек и дедушек, братьев и их жен, сестер и их мужей, племянников и племянниц.

*В зависимости от места человека в семье:*

- родительская – это семья, в которой человек рождается;
- репродуктивная – семья, которую человек создает сам.

**3. Типы неправильного семейного воспитания.**

*Семейное воспитание* – система воспитания и образования, которая складывается в условиях конкретной семьи, силами родителей и родственников.

*Семейное воспитание* – это процесс сознательного формирования родителями духовных и физических качеств детей в соответствии с требованиями общества.

Семьи бывают *гармоничными* (каждый выполняет свою роль, высокий авторитет мужчины и женщины, которые умело разрешают конфликт) и *дисгармоничными* (фиксированное выполнение ролей по типу соперничества, псевдосотрудничества). Дисгармония в семье может быть между супругами или родителем и ребенком. Уровни дисгармонии: ссора, конфликт, кризис, развод.

Постоянные конфликты между супругами оставляют след не только в их жизни, но влияют и на взаимоотношения их уже выросших детей спустя долгие годы. Американские психологи провели исследование, направленное на выявление различий во взаимоотношениях детей, воспитанных в разных семьях. Сравнивались дети, выросшие в дисгармоничных семьях и благополучных семьях. Выяснилось, что супружеская дисгармония родителей влечет за собой конфликтное отношение между братьями и сестрами не только в детстве, но и во взрослом состоянии, в то время как близкие, доверительные отношения в семье способствуют сохранению теплях взаимоотношений между выросшими детьми. Кроме того, конфликтные взаимоотношения родителей сказываются на самооценке детей.

Дисгармоничные детско-родительские отношения по Э.Г. Эйдемиллеру включают *6 основных типов неправильного семейного воспитания.*

*1. Потворствующая гиперпротекция* – ребенок в центре внимания семьи, семья стремиться к максимальному удовлетворению его потребностей.

*2. Доминирующая гиперпротекция* – ребенок в центре внимания родителей, которые мешают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты.

*3. Жесткое обращение* – складывается из большого количества требований и запретов, применения жестких санкций за их невыполнение.

4. *Эмоциональное отвержение* – в крайнем проявлении это воспитание по типу Золушки.

5. *Повышенная моральная ответственность* – образуется сочетанием высоких моральных требований к ребенку с пониженным к нему вниманием родителей.

6. *Безнадзорность* – ребенок предоставлен самому себе, родители не интересуются им и не контролируют его.

Эйдемиллером дана характеристика 3-х типов семей.

1. *Педагогически несостоятельные семьи* – имеющие малосодержательный, непоследовательный характер семейного общения, относительно низкий общий нравственно-моральный уровень, обычно малокомпетентны в вопросах воспитания, но у них есть желание получить знания в этой области.

2. *Педагогически пассивные семьи* – пассивны в прямом воспитательном воздействии на ребенка в силу ряда объективных причин. Однако нравственный микроклимат семьи, стиль отношений и характер общения остаются активно воздействующим фактором.

3. *Семьи антипедагогического типа* – «закрытая система», скрывающая под маской мнимого благополучия свою антипедагогическую сущность. Эти семьи также характеризует предвзятое отношение к педагогическим советам, рекомендациям, зачастую их полное неприятие и отрицание.

По мнению В.И. Гарбузова, который отмечает решающую роль воспитательных воздействий в формировании характерологических особенностей ребенка, существует 3 типа «неправильного воспитания».

1. По типу А (неприятие, эмоциональное отвержение) – неприятие индивидуальных особенностей ребенка, сочетающееся с жестким контролем, навязыванием ему единственно правильного поведения. Тип А может сочетаться с недостатком контроля, полным попустительством.

2. По типу Б (гиперсоциализирующее) выражается в тревожно-мнительной концепции родителей относительно состояния здоровья ребенка, его социального статуса среди товарищей, особенно в школе, в ожидании успехов в учебе и будущей профессиональной деятельности.

3. По типу В (эгоцентрическое) – культивирование внимания всех членов семьи на ребенке (кумир семьи), иногда в ущерб другим детям и членам семьи.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

**Дополнительная литература:**

1. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2006. – 565 с.

# СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## Тема 3.1. Специальная психология: предмет и задачи

**План:**

1. Специальная психология как прикладная отрасль психологии.
2. Межпредметные связи специальной психологии.
3. Задачи, принципы и методы специальной психологии.
4. История становления специальной психологии.

**1.** ***Специальная психология как прикладная отрасль психологии.***

Специальная психология рассматривает взаимоотношения в системе ребенок и общество (коррекционная педагогика).

Специальная психология – практическая отрасль психологии, т.к. она позволяет решить задачи связанные с деятельностью человека (в частности с познавательной, которая является обязательным условием учебной и профессиональной деятельности, поведением и общением). Например, на основании каких связей, общих или ситуативных, устанавливается обобщение и к каким проблемам, ошибкам приводит в решении задач, как арифметических, так и профессиональных и житейских (эпилепсия и шизофрения).

Специальная психология представлена в педагогике и здравоохранении.

Понимание предмета специальной психологии сложилось не сразу. Выделились 2 понятия.

Специальная психология – наука о психологических особенностях аномальных детей, дефект которых связан с диффузным поражением коры головного мозга, нарушением деятельности анализаторов, недоразвития речи.

Специальная психология – изучает людей с отклонением от нормального психического развития связанного с врожденными или приобретенными нарушениями формированиями нервной системы.

В данных подходах проблема состоит в том, что нет конкретного указания на предмет, а есть только перечисление причин.

Сорокин Виктор Михайлович предлагает, прежде всего, обратить внимание на то, что специальная психология изучает различные **формы, процессы, стороны** развития **психики**, прежде всего в неблагоприятных условиях.

Неблагоприятными условиями выступают следующие факторы: внешние и внутренние.

- Внешние – возникают при длительной деформации социальной ситуации развития: сиротство, асоциальная семья, депривация.

- Внутренние: нарушение деятельности анализаторов, нарушение опорно-двигательного аппарата, речевые нарушения, снижение интеллекта.

Исходя из этого, предметом специальной психологии выступает **нарушенное развитие,** а СП определяется как наука, изучающая психическое развитие в стесненных обстоятельствах, стойкое изменение параметров функционирования психики и темпов ее возрастной динамики.

Л.С. Выготский предложил понятие «уклоняющееся развитие». Семаго Наталья Яковлевна и Семаго Михаил Михайлович – отклоняющееся развитие. Это понятие считается более уместным, так как в специальной психологии значительное место занимает диагностика развития или оценка, сравнение, что позволяет говорить об отличии, несоответствии показателей одних от других. Этот подход требует определения того, что такое социально-психологический норматив (каким надо быть, чтобы соответствовать требованиям общества). Отклоняющееся развитие – отклонение формирования всей структуры психического развития и ее отдельных составляющих за пределы социально-педагогической нормы, определенной для конкретных образовательных, социокультурных, этических ситуаций, вне зависимости от опережения или запаздывания. Норму определяют исходя из среднестатистических показателей психосоциального развития – соответствует средним показателям. Функциональная норма – это индивидуальная норма, сбалансированные отношения между личностью и социумом. Идеальная норма – оптимальное развитие.

**2.** ***Межпредметные связи специальной психологии.***

По тому, какие нарушения изучает СП, ее подразделяют на следующие разделы. Разделы специальной психологии:

1) тифлопсихология (нарушение зрения);
2) сурдопсихология (нарушение психической деятельности слабослышащих, глухих людей);
3) логопсихология (нарушение речи);
4) олигофренопсихология (нарушение интеллекта).

Специальная психология связана с рядом других наук.

Внутрипредметные связи специальной психологии: общая психология, возрастная психология, педагогическая психология, нейропсихология.

Межпредметные связи: философия, социология, медико-биологические дисциплины, анатомия и физиология человека, нейрофизиология, невропатология, офтальмология (зрение), психиатрия, генетика.

**3.** ***Задачи, принципы и методы специальной психологии.***

Задачи:

1. Изучение закономерностей психического развития в неблагоприятных условиях – *научно-теоретическая*;

*практические*:

2. Разработка диагностических критериев и инструментария ;

3. Разработка основ коррекционной, реабилитационной и профилактической работы.

Принципы:

методологические:

- отражательности;
- детерминизма (все причинно обусловлено);
- генетический принцип (психика формируется прижизненно);
- единство сознания и деятельности.

И методические:

Сравнительный, динамический, комплексного подхода, системного изучения, приоритет качественного анализа.

Методологические принципы специальной психологии разработал Л.С. Выготский.

О взаимосвязи социального и биологического, о роли обучения в развитии, о зоне актуального и ближайшего развития, об опосредованном характере развития ВПФ, о социальной ситуации развития, о роли эмоций в развитии познавательной сферы, о сензитивных периодах.

Методы специальной психологии:

общенаучные – анализ, синтез и т.д.;

прикладные:

- эксперимент;
- наблюдение;
- беседа;
- опрос;
- анализ продуктов деятельности.

Относительно методов существует проблема адекватности данного метода возможностям человека (беседа, наблюдение, анализ продуктов деятельности).

**4.** ***История становления специальной психологии.***

В.М. Сорокин делает акценты на развитие сознания человечества:

1. Обыденное: страх, суеверие.
2. Религиозное: любая патология – наказание.
3. Художественное: портреты слепых людей.
4. Научное – клиническое практика – Зейгарник Б.В., Лурия А.Р.; педагогическая практика – Выготский Л.С., Рубинштейн С.Я., Мерлин В.С., Лубовский В.И.:

Первые клинические описания нарушений психического развития (1770) дали Дуфор, Пиннель, Эскироль. Описали основные проявления.

В конце 19 в. людей с нарушениями стали обучать, возникла диагностика. В 1915 г. Бине и Симон разработали тесты, методики.

В 1920-е – акцент на успеваемость, социальную адаптацию, личность ребенка. В 50-е на познавательные процессы.

С 1960 – проблемы социальной адаптации, профессиональная подготовка. В 90-е личность, разработка коррекционных подходов.

В современной специальной психологии существует множество направлений: клинико-психологическое, психолого-педагогическое, социально-психологическое, консультативное.

Концептуальными источниками специальной психологии являются следующие.

Теория развития ВПФ Л.С. Выготского. Для понимания последовательности фаз становления высших психических функций (ВПФ) сыграла **культурно-историческая теория развития психических функций Л.С. Выготского**, развитая в трудах А.Р. Лурии и А.Н. Леонтьева. Развитие и поведение взрослого человека обусловлено как биологическим, так и историческим или социальным развитием. В этом процессе велика роль знаков.

**Теория деятельности Леонтьева А.Н.** раскрывает взаимосвязь структуры деятельности с мотивационной сферой и личностью (смыслом). **Гальперин П.Я.** разработал **концепцию поэтапного формирования умственных действий**. Психические процессы трактовались как особый вид ориентировочной деятельности и рассматривались в контексте освоения ребенком общественного опыта. Особый интерес представляет предложенная схема интериоризации внешних действий во внутренний план.

Важное значение имеет **учение А.Р. Лурии о трех функциональных блоках**: энергетическом (неспецифический), блок приема, переработки и хранения информации и блок программирования, регуляции и контроля.

Проблемы воспитания ребенка с особенностями психофизического развития (ОПФР) можно рассматривать и в контексте **теорий социализации** – усвоения и воспроизведения им социального опыта, осуществляемые в общении и деятельности. В советской психологии основное внимание уделялось регуляции социального поведения в зависимости от включенности в общественные отношения. Социализация рассматривалась в основном в учреждениях образования. В последнее время интерес вызывает стихийная социализация, социализация в неформальных группах.

В необихевиоризме акцент делается на социальном научении, в интеракционизме – на социальном взаимодействии, в гуманистической психологии на самооктуализации.

Современная специальная психология – сложная наука, состоящая из множества компонентов. В Белоруссии проблемами специальной психологии занимаются Працко Татьяна Ивановна, Апацкая Зинаида Антоновна (занимались проблемами умственной отсталости), Слепович Е.С. (занималась проблемами ЗПР и речевыми нарушениями) под руководством которой защитились Гаурилюс А.И. (занималась проблемами умственной отсталости), Винникова Е.А. (занималась проблемами ЗПР), Поляков А.М. (занимался проблемами умственной отсталости и ЗПР), Гаврилко Т.И. (занималась проблемами слабовидящих детей), Давидович А.А. (занималась проблемами детей с трудностями в обучении), Дьяков Д.Г. (занимался

проблемами умственной отсталости), Новицкая В.М. (занималась проблемами умственной отсталости), переехали из России Ермолович Зоя Григорьевна (занималась проблемами слепых детей) и Григорьева Тамара Алексеевна (занималась проблемами глухих детей).

**Контрольные вопросы**

1. Что изучает специальная психология?
2. Что является предметом специальной психологии?
3. Что такое нарушенное развитие?
4. С какими науками связана специальная психология?
5. В чем состоят основные задачи специальной психологии?
6. Какие принципы положены в основу специальной психологии как науки?
7. Какие методы использует специальная психология как наука?
8. Этапы становления специальной психологии?
9. Концептуальные источники специальной психологии?
10. Персоналии белорусской специальной психологии.

**Литература**

1. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : Баранович. гос. ун-т, 2011. – 225 с.

2. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк [и др.] ; М-во образования Респ. Беларусь, БГПУ ; под ред. Е. А. Лемех. – Минск : БГПУ, 2018. – 138 с.

## Тема 3.2. Причины отклонений в психическом развитии Этиология нарушений психического развития

**План:**

1. Эндогенные факторы
2. Экзогенные факторы
3. Опосредующие факторы
4. Заболевания, сопровождающиеся нарушениями психофизического развития.

### 1. *Эндогенные факторы*

Любое нарушение в развитии имеет свою причину. Для медика знание причин необходимо для предупреждения и лечения различных вариантов нарушения развития. Для психологов и педагогов знание причин нарушений в развитии необходимо для просветительской и профилактической работы, а также для определения прогноза.

Круг патогенных причин достаточно широк и разнообразен. Обычно выделяют эндогенные и экзогенные причины (факторы) и причины, не выявленной этиологии (происхождения). Эндогенные причины (наследственные) обусловлены наследственностью или патологией генеративных клеток родителей, а также вредностями, действовавшими на плод в период первых 6,5-7 месяцев внутриутробного развития. Экзогенные причины (средовые) связаны с повреждением ЦНС в перинатальный период (с 6,5-7 месяцев внутриутробного развития (включая пренатальный период – непосредственно перед рождением), период родов и 1 неделя после них) и в первые 3 года жизни ребенка. Эндогенные факторы и часть экзогенных являются биологическими (внутренними, например, инфекции ребенка). Другая часть экзогенных факторов представлена неблагоприятными социальными факторами (внешними). Также можно провести деление факторов на врожденные (могут быть эндогенные и экзогенные – биологические) и приобретенные (биологическими и социальными).

Эндогенные (около 80%) – 1) действуют до зачатия и поражают половые клетки родителей – наследственные; 2) действуют во внутриутробном периоде (до 6,5-7 месяцев) на развитие ЦНС плода – врожденные. К ним относят следующие.

*Группа наследственных факторов* связана с непосредственным изменением наследственных структур или генными и хромосомными мутациями (не расхождение хромосом, увеличение числа хромосом, их отсутствие). Эти нарушения чаще всего связаны со следующими патогенными воздействиями.

Группа физических воздействий – ионизирующая радиация, электромагнитные излучения, корпускулярные излучения, гамма- и рентгеновские лучи, быстрые нейтроны и альфа-частицы. (мат)

Группа химических патогенных факторов – алкоголь, никотин, наркотики, инсектициды, гербициды, формальдегиды, ароматические углеводы, определенные лекарственные препараты – антибиотики, противоопухолевые средства.

Группа инфекционных факторов – вирус гепатита, гриппа, кори, краснухи, ветряной оспы.

Эндокринные заболевания и метаболические дефекты (диабет матери).

Возраст родителей.

Перезревание половых клеток. Если увеличен срок между овуляцией и оплодотворением, связано с не расхождением половых хромосом.

*Врожденные*:

1. Наличие у матери хронических заболеваний: сердечно-сосудистой недостаточности, гипертония, порок, болезни печени, почек, щитовидной железы, диабет, бронхиальная астма, энфизема легких, пневмония вызывают нарушения питания плода кислородом

и отравление головного мозга продуктами распада. Давление матки при маловодии или опухоли на плод.

2. Токсикозы беременной.
3. Несовместимость по резус-фактору, группе крови. У 15% женщин резус-фактор отсутствует.
4. Последствия абортов.
5. Противозачаточные средства – «удар по гормональной системе», приводят к сморщиванию, старению матки, уменьшению ее сосудистой системы, что препятствует нормальному питанию плода.
6. Недоношенность и переношенность (более тяжело).
7. Внутриматочные инфекции.
8. Внутриутробные инфекции. Вирусные инфекции: СПИД, грипп, краснуха. Микробные: сифилис, токсоплазмоз.
9. УЗИ плода.
10. Химические вредности: ртуть, свинец, алкоголь. Лекарственные препараты: инсулин, антибиотики.
11. Радиация.
12. Механические воздействия: травмы живота во время беременности.
13. Острые и хронические стрессы, вызывая выброс гормонов, приводит к интоксикации плода.

**2.** ***Экзогенные факторы***

Экзогенные факторы подразделяются на врожденные и приобретенные.

Врожденные – действовавшие после 6,5-7 месяцев развития плода:

Приобретенные (около10%):

1. Черепно-мозговая травма (после щипцовых родов или в более поздние сроки).
2. Кесарево сечение.
3. Раннее отхождение вод.
4. Асфиксия при родах.
5. Частые причины поражения ЦНС: хронические заболевания (пневмония, диспепсия), энцефалиты, состояние клинической смерти.
6. Прививки.
7. Социокультурные факторы: неблагополучные семьи, *депривация*, жестокое обращение, незрелость матери, бедная сенсорная среда.

Депривация как феномен может играть решающее влияние на развитие ребенка в ту или иную сторону. Депривация – психическое состояние, возникающее в результате длительного ограничения возможностей для удовлетворения в достаточной мере основных психических потребностей. Характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушением социальных контактов. Возникновение депривации обусловлено недостаточным поступлением социальных и сенсорных стимулов, что происходит, когда ребенок изначально живет в ситуации «социальной изоляции», либо в случае

прекращения сложившейся связи. Критическими в этом отношении являются первые 5 лет жизни.

**3.** ***Опосредующие факторы***

Обычно один патогенный фактор может вызвать несколько различных нарушений, а иногда наоборот (много разных факторов – одно). Это зависит от опосредующих факторов.

Опосредующие факторы:

- Место локализации нарушения;
- Интенсивность воздействия;
- Время действия - экспозиция;
- Частота воздействия фактора;
- Возраст. В первую половину беременности – более тяжелые осложнения, чем в конце беременности. У ребенка более тотальные, чем у взрослого.
- Компенсаторные возможности.

Следует отметить, что биологические причины приводят к появлению анатомо-физиологических предпосылок – устойчивых нарушений ЦНС. А неблагоприятные социальные факторы способствуют раскрытию этого негативного потенциала.

Выделяют также фактор резистентности или устойчивости к неблагоприятному воздействию и фактор уязвимости – чувствительности к неблагоприятному воздействию.

**4 .*Заболевания, сопровождающиеся нарушениями психофизического развития*.**

Реакциями на биологические факторы являются уродства, пороки развития, различные заболевания.

Уродства – изменение одного или нескольких органов, возникшее на ранних стадиях внутриутробного развития и выходящее за пределы данного вида.

Порок развития – отсутствие той или иной части органа или системы.

Реакции на социальные факторы возникают в зависимости от возраста:

Соматовегетативный (0-3 года) – нарушение сна, аппетита.

Психомоторный (4-10 лет) – гипердинамические расстройства – возбуждение, тики, заикания, гиперкинезы.

Аффективный (7-12 лет) – страхи, негативизм, агрессия.

Эмоционально-идеоторный (12-16 лет) – возникновение сверхценных идей, идеи мнимого уродства, реакции протеста, аппозиции, эмансипации.

Наиболее часто нарушения психофизического развития входят в структуру наследственных заболеваний.

Нарушения обмена аминокислот.

Фенилкетонурия. 1934 г. 1: 10 000. На втором полугодии жизни начинает проявляться отставание в развитии, которое прогрессирует до 5 лет Поражение ЦНС вызвано недостаточностью фермента гидроксилазы-4-

фенилаланина, превращающим фенилаланин в тирозин. Лечение – диета безмолочная и безбелковая.

Галактоземия. 1956. 1:20 000. Дефицит фермента галактозо-1-фосфат-уридил-трансферазы. Промежуточный продукт галактозо-1-фосфат является токсичным. Лечение – диета безмолочная.

Мукополисахаридоз 1 Н. Синдром Гурлера. Гаргоилизм. 1919. 1: 40 000.

Генетические и хромосомные нарушения.

Болезнь Дауна. Монголизм. Синдром трисрмии 21 хромосомы. 1866. 1:4000.

Синдром ломкой Х-хромосомы. Синдром Мартина-Белла.1943. 1:4000 у мужчин, 1:8000 у женщин.

Синдром Клайнфельтера. ХХУ. 1942. Мужчины. Высокий рост, астеническое телосложение, жир по женскому типу.

Синдром Шерешевского-Тернера Моносомия Х. 1920.Женщины.

Синдром Прадер-Вилли. 1956.

Синдром «лицо эльфа». 1952.

Синдром Рубинштейна-Тейби.

Микроцефалия (наследственная – истинная).

Туберозный склероз. 1:50 000.

Нерофиброматоз Реклингхаузена.

Внутриутробное заражение токсоплазмозом, цитомегалией, листериозом, сифилисом, краснухой.

Алкоголная энцефалопатия. Алкогольный синдром плода.

Гемолитическая болезнь у новорожденных.

## Контрольные вопросы

1. Что такое эндогенные факторы нарушенного развития?
2. Что такое экзогенные факторы нарушенного развития?
3. Что значит перинатальная патология?
4. Что относится к наследственным факторам нарушенного развития?
5. Что относится к врожденным факторам нарушенного развития?
6. Что относится к социальным факторам нарушенного развития?
7. В чем заключается сущность депривационного феномена?
8. Перечислите опосредующие факторы.
9. Перечислите заболевания, которые сопровождаются нарушениями психофизического развития.

## Литература

1. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : Баранович. гос. ун-т, 2011. – 225 с.

## Тема 3.3. Классификации нарушений психического развития

**План:**

1. Многообразие критериев классификаций нарушенного развития.
2. Классификация детей с ОПФР в зависимости от вида помощи.
3. Классификация нарушений психического развития В.В. Лебединского.
4. Классификация МКБ-10.
5. Современные подходы к классификации нарушений.

**1.** ***Многообразие критериев классификаций нарушенного развития.***

Группировок нарушений достаточно много, так как много разных практик, а, следовательно, и критериев.

Основные критерии:

- Временной – классификация по времени возникновения нарушения, в зависимости от этого:

1. врожденные: наследственные и ненаследственные;
2. приобретенные: рано возникшие (до 3 лет), поздно возникшие:

- пренатальные – внутриутробные;
- натальные (перинатальные) – в период рождения;
- постнатальные – после рождения.

- Обратимость отклонений:

1. необратимые;
2. частично обратимые;
3. практически обратимые;

- Этиологический критерий классификации:

А:

1. церебрально-органического происхождения – повреждение головного мозга, ЦНС.
2. психогенного происхождения – страхи.
3. соматогенного происхождения – наличие тяжелых заболеваний.

Б:

- биологическое происхождение;
- социальное происхождение.

- Темп процесса развития – динамика:

1. Запаздывание (приостановка) – ретардация: общая (тотальная), частичная (парциальная счет, письмо).
2. Асинхрония (искажение развития) – одна функция опережает, другая – опаздывает.

- Критерий, основанный на оценке работы трех функциональных блоков (А.Р. Лурия).
- Зрелость или незрелость отдельных мозговых структур (Семенович):

1. Функциональная несформированность префронтальных (лобных) отделов;
2. Функциональная несформированность левой височной области;
3. Функциональная несформированность межполушарного взаимодействия;
4. Функциональное нарушение правого полушария;
5. Функциональное дефицитарность подкорковых образований (инстинкты);
6. Функциональное дефицитарность стволовых образований.

- Критерий по нарушенным психическим процессам: 1) когнитивным, эмоциональным, 2) мотивационно-потребностная сфера; 3) по частным критериям – нарушение слухового или зрительного восприятия, чтения, письма.

**2. *Классификация детей с ОПФР в зависимости от вида помощи.***

Явился толчком для создания классификаций, в которых основное внимание уделяется феноменологии нарушений и носит прагматический характер. В специальной психологии существует несколько попыток классификации детей с ОПФР. Коберник Г.Н., Синев В.Н. выдвинули две попытки классификации детей с нарушением развития:

1. Дети с сенсорными нарушениями (слух, зрение, речь, опорно-двигательный аппарат);
2. Дети с задержкой психического развития (ЗПР);
3. Дети с астенией, с реактивными состояниями, конфликтными состояниями.
4. Дети с психопатоподобными формами поведения.
5. Умственно отсталые дети.
6. Дети с психическими заболеваниями: шизофрения, эпилепсия.

Через 10 лет они пересмотрели свою классификацию и оставили только детей с ЗПР, дети с психопатоподобным поведением, ввели новую группу – дети с комплексными расстройствами.

У современных педагогов наибольшую популярность имеет классификация Лапшина, Пузанова:

1.Дети с сенсорными нарушениями.
2. Дети с интеллектуальными нарушениями (ЗПР).
3. Дети с нарушениями речи.
4. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.
5. Дети с комбинированными расстройствами.
6. Дети с искаженным или дисгармоничным развитием.

**3. *Классификация В.В. Лебединского.***

Классификация:

1. Психическое недоразвитие: умственная отсталость характеризуется тотальностью и необратимостью.

2. Задержанное развитие характеризуется порциальностью и различными степенями обратимости.

3. Поврежденное психическое развитие: распад психики, деменция.

4. Дефицитарное развитие происходит в условиях нарушенного слуха, зрения.

5. Искаженное развитие: аутизм.

6. Дисгармоничное развитие: психопатии.

**4.** ***Классификация МКБ-10.***

Всемирная организация здравоохранения приняла Международную систему болезней 10 пересмотра, которая называется «Классификация психических и поведенческих расстройств». Она носит эмпирический характер, очень подробная, имеет психиатрический подход.

F7 – умственная отсталость: легкой степени (F-70), умеренной степени (F-71), тяжелой степени (F-72), глубокой степени (F-73); другая умственная отсталость и не уточненная.

F8 – нарушения психического развития: расстройства речи и школьных навыков (чтение, счет, письмо), детский аутизм, атипичный аутизм, гиперактивное расстройство, которое сочетается с умственной отсталостью и стереотипными движениями.

F9 – поведенческие и эмоциональные расстройства. Начинаются обычно в детском и подростковом возрасте: патология внимания, гиперкинетическое нарушение поведения, поведенческие нарушения, ограничивающиеся рамками семьи, не социализированное и социализированное расстройство, депрессивные нарушения, тревожные и фобические расстройства, мутизм (не говорит), реактивное расстройство привязанности, тикозные расстройства, неорганический энурез, расстройства питания, энкопрез.

**5.** ***Современные подходы к классификации нарушений.***

Разнообразие классификаций отражает развитие современной науки. Не всегда удается абсолютизировать один вид классификации, игнорируя остальные. Углубление знаний о сущности отклоняющегося развития приводит к созданию новых классификаций. Многие новые классификации строятся с учетом предыдущих. Чаще идут по пути уточнения и расширения прежних группировок, делая их более дифференцированными. Так недавно Семаго Н.Я. и Семаго М.М. разработали новые классификацию, которая по сути является расширением классификацииВ.В. Лебединского, хотя в нее введены новые группы. В эту классификацию вплетен и нейропсихологический подход. В целом для современных классификаций СП характерно преобладание описательных (эмпирико-феноменологических).

**Контрольные вопросы**

1. Назовите основные критерии классификаций нарушенного развития.

2. Перечислите основные группы нарушений, выделенных в классификации В.В. Лебединского.

3. Какие группы нарушений в развитии выделяют в классификациях, ориентированных на оказание педагогической помощи?

4. Назовите основные группы нарушений психофизического развития в Международной классификации болезней 10 пересмотра.

5. В чем сущность современных подходов к классификации нарушений?

6. Назовите фамилии авторов новых классификаций нарушенного развития.

**Литература**

1. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : Баранович. гос. ун-т, 2011. – 225 с.

2. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования : Ч. 3 / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. В. Гайдукевич ; БГПУ, Ин-т инклюзив. образования. – Минск : БГПУ, 2018. – 168 с.

**Тема 3.4. Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития**

**План:**

1. Понятие о нормальном и отклоняющемся развитии.
2. Понятие о структуре нарушенного развития.
3. Общие в норме и при дизонтогенезе закономерности развития.
4. Закономерности нарушенного развития.

**1.** ***Понятие о нормальном и отклоняющемся развитии.***

Выработанные в СП представления о нормальном и отклоняющемся психическом развитии оказывают прямое влияние на результаты диагностики и социальной адаптации и социализации.

В мировой психологии выделяют следующие подходы к определению нормального и отклоняющегося психического развития: среднестатистический, культурно релятивистский, адаптационный, индивидуально-личностный (позитивный), негативный (норма, как отсутствие патологии).

В первом (основан на когнитивно-бихевиоральной традиции), самом распространенном, норма психического развития рассматривается как *норматив,* принятый в данной социокультурной среде. Норма рассматривается как статистически наиболее распространенная группа людей. Нормально развивающимся считается ребенок, психические функции и свойства личности которого соответствуют среднестатистическому

стандарту развития ребенка в данном обществе. При этом в психодиагностике норма определяется как сумма соответствующих норме количественных показателей развития отдельных психических функций, навыков, свойств, что приводит к утрате системного характера видения психического развития. Это приводит к тому, что психическое развитие начинают рассматривать стереотипно, в отрыве от индивидуальных особенностей самого ребенка, утрачивается понимание нормы как поливариантного явления. В психологической практике это проявляется в ориентации не на ребенка, а на развитие или количественное усвоение им определенных психических функций. Семаго Н.Я. и Семаго М.М. ориентированы на статистическую норму, на уровень психосоциального развития, который соответствует средним количественным и качественным показателям.

Негативный подход основан на психодинамическом подходе. Акцент делается на клинической картине дефекта. Ребенок воспринимается через призму медицинского диагноза, а психологическая диагностика сводится к выявлению клинических симптомов в нарушении развития. Психокоррекция направляется на борьбу с дефектом.

В позитивном подходе (основан на экзистенциально-гуманистических традициях) норма рассматривается как некая специфика, уже имеющаяся у ребенка, и отклонения сводятся к специфичности ребенка. Ориентация на принятие ребенка блокирует анализ структуры нарушения, учет его возраста, закономерности развития (общие и специфические). Происходит идеализация ребенка, игнорирование его аномалий.

Описательный подход (гуманистический подход) – выделяют одновременно несколько признаков *нормы,* выбор критериев носит субъективный характер.

Достаточно распространен и адаптационный подход: норма – способность человека к адаптации.

Культурно-релятивный подход – тип культуры и историческое время являются основой для дифференциации; существующие критерии относительны и зависят от своеобразия и актуального состояния национальной культуры, т.е. нет жестких границ – норма определяется типом культуры.

Уровнево-типологический подход – выделят типы (по Мясищеву В.Н. 4 типа) и уровни (по Б.С. Братусю 3 уровня) здоровье многоуровнево (социальный уровень).

Практически используют, но теоретически не обсуждают подход, сложившийся в отечественной психологии в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского и деятельностного подхода А.Н. Леонтьева. Согласно этому подходу норма психического развития выступает как социокультурный идеал или эталон. Нормой психического развития считается идеал, который может быть достигнут ребенком в определенных условиях его развития. При этом онтогенетическое развитие понимается как

целостность, обладающая своими внутренними закономерностями и механизмами и направленностью; развитие на каждом этапе имеет свою логику и содержание и связано с внешними условиями. Идея зоны ближайшего развития позволяет оценить перспективы развития каждого конкретного ребенка. При этом определение ЗБР предполагает оценку динамики развития на основе диагностического обучения; соотнесение особенностей психической деятельности с социокультурными условиями развития; учет уникальных возможностей ребенка; выявление социальных условий, способствующих развитию (помощь). Выготский отмечал необходимость оценки новообразований или качественных возрастных изменений, которые являются культурной задачей, которую ставит общество перед собой

В специальной психологии и коррекционной педагогике существует много терминов обозначающих нарушения развития: аномальное развитие, ненормальное развитие, анормальное развитие, ограниченное развитие, нарушенное развитие и отклоняющееся развитие. Семаги ссылаются на Л.С. Выготского – уклоняющееся развитие – это отклонение формирования всей структуры психического развития или отдельных ее составляющих за пределы социально-психологического норматива, определяемого для конкретной социокультурной этнической ситуации вне зависимости от опережения или опоздания.

Основные параметры нарушенного развития:

1. Функциональная локализация – нарушение предполагает определение в каком полушарии находится нарушение и какие поля головного мозга затронуты (первичные - формируются к 2 годам – сенсорная информация, вторичные – к 7 годам – обобщение информации, третичные – к 25-28 годам – синтез, целостность (лобные отделы)). Чем ближе нарушение периферии, тем более жесткая локализация нарушения и тем грубее нарушения.

2. Временной параметр – время возникновения нарушения. Если нарушение возникает рано, то возникает недоразвитие, если поздно – то распад.

3. Характер и возрастная динамика межфункциональных связей. На первом этапе развития одна функция развивается независимо от другой. На втором этапе появляются пространственно-временные связи. На третьем – высшие функции подчиняют низшие функции (иерархия).

Отклоняющееся развитие это обычное развитие, протекающее в необычных (неблагоприятных) условиях, патогенная сила которых превосходит компенсаторные возможности индивида, вследствие чего изменяются когнитивные, эмоциональные и регуляторные параметры онтогенеза, что приводит к трансформациям в процессе возрастного развития и замедлению социализации.

**2.** ***Понятие о структуре нарушенного развития.***

Понятие о структуре дефекта ввел Л.С. Выготский. Он предложил выделять в структуре дефекта ***первичные нарушения (ядерные признаки) и вторичные отклонения.*** Медики часто связывают ядерные признаки с биологическими нарушениями. Сегодня психологи под ***ядерным признаком*** понимают снижение психической активности, возникшее на основе биологического. У ребенка возникают вторичные отклонения, которые проявляются в его поведении: искажение познавательных процессов. ***Третичные нарушения*** – нарушения личности и общения.

Выготский предложил выделять не только первичные, ядерные и вторичные признаки, но и сохранные функции. Первичные признаки – трудно обратимы, а вторичные – обратимы, благодаря межфункциональным связям. Вторичные признаки пример того как психологическое связано с социальным.

Чтобы понять механизмы формирования вторичных отклонений необходимо обратиться к культурно-исторической теории Выготского, согласно которой индивид присваивает социокультурный опыт и становиться субъектом сознания не механически, а за счет передачи опыта в системе отношений ребенок-взрослый.

В процессе функционирования высших психических функций обращают на себя внимание как интерпсихическая функция (когда ребенок выполняет задание вместе со взрослым) переходит в интрапсихическая (сам ребенок). Возникающие в процессе общения затруднения замедляют процесс становления психических функций.

Механизмы формирования ВПФ:

Коммуникативный – когда у ребенка проблемы с эмоционально-волевой функцией.

Деятельностный – психический внешний регулятор деятельности, трудности предметной деятельности, в результате нарушений внешней деятельности нарушается внутренний план деятельности.

Речевой – речь выступает средством общения и опосредует структуру высших психических функций, в результате чего обеспечивает произвольность психической активности. Нарушение речи приводит к снижению темпов развития.

Депревационный – недостаточность эмоционального контакта, слуха, речи, зрения.

***Личностная реакция на первичный дефект.***

Можно выделить два направления в личностной реакции на дефект:

1. Негативная – уход в себя, ограниченность желаний, пассивность, страхи, самоагрессия, агрессия к другим людям.

2. Позитивная – человек стремиться к преодолению дефекта.

**3.** ***Общие в норме и при дизонтогенезе закономерности развития.***

При оценке развития ребенка с нарушениями следует помнить о том, что, прежде всего, по законам нормального развития.

Общие черты:

Непрерывность развития – ребенок все равно развивается (культурно-историческая теория Выготского – взгляд на формирование высших психических функций). В результате формирования высших психических функций субъект осознает себя и сам начинает влиять на свое развитие.

Поэтапное формирование психических функций хорошо прописано в теории Гальперина: действие во внешнем реальном мире => действия с предметами заместителями => действие с внешним проговариванием => собственно внутренний план действий.

Неравномерность развития – есть периоды сензитивного развития и «затишье». До 3 лет активно развивается речь и восприятие, с 3-4 – память, 4-9 – наглядно-образное мышление, с 10 – словесно-логическое мышление.

Развитие нормального ребенка и с особенностями развития осуществляется в общении и деятельности. Лисина: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое, внеситуативно-личностное общение. С нарушениями дети проходят всегда в два этапа: ситуативно-личностное (до 1 года), ситуативно-деловое (до 3 лет) – задержка.

**4.** ***Закономерности нарушенного развития.***

***Модально-неспецифические закономерности – характерны для всех детей с ОПФР.***

Модально-неспецифические закономерности:

1. Снижение психической активности проявляется в нарушении познания предметного и социального мира.
2. Замедление темпа развития проявляется в трудностях перехода от одной единицы к другой, от одной функции к другой, проявляется в снижении скорости и качестве переработки информации, что проявляется в специфике, приеме, переработки, сохранении и воспроизведении сенсорной и знаковой информации.
3. Недостаточная или специфическая представленность знаков в структуре сознания.
4. Большая, чем в норме, зависимость психических функций друг от друга.
5. Недостаточное участие речи в сознании нарушает формирование словесно-опосредованного поведения и саморегуляции психической деятельности.
6. Недоразвитие всех форм предметной деятельности – это связано с тем, что предметная деятельность очень энергоемкая, вызывает трудности в адаптации.
7. Смещение сензитивных периодов развития на более поздние сроки.
8. Диспропорция в возможностях формирования личности: направленное и спонтанное развитие.
9. Деформация социальной ситуации развития.

***Модально-специфические закономерности развития.***

Модально-специфические особенности, те особенности психической деятельности и поведения которые характерны для одной группы нарушений, например, только для детей с общим психическим недоразвитием, либо только для детей с искаженным развитием.

***Индивидуально-типологические закономерности развития.*** Индивидуально-типологические особенности – такие особенности, которые наблюдаются в рамках одной группы нарушений, но отличаются по времени наступления нарушения, интенсивности и др.

## Контрольные вопросы

1. Какие подходы к определению нормального и отклоняющегося психического развития выделяют в мировой психологии?
2. В чем состоят позитивные и негативные стороны каждого подхода?
3. В чем сущность взгляда Л.С. Выготского на нормальное развитие?
4. Каковы основные параметры нарушенного развития?
5. Что понимается под отклоняющимся развитием?
6. Какова структура и механизмы нарушенного развития?
7. Что представляет собой личностная реакция на дефект?
8. Перечислите общие в норме и при дизонтогенезе закономерности развития.
9. Перечислите закономерности нарушенного развития.
10. Что такое модально-неспецифические закономерности нарушенного развития?
11. Что такое модально-специфические закономерности нарушенного развития?
12. Что такое индивидуально-типологические закономерности нарушенного развития?

## Литература

1. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : Баранович. гос. ун-т, 2011. – 225 с.

2. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования : Ч. 3 / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. В. Гайдукевич ; БГПУ, Ин-т инклюзив. образования. – Минск : БГПУ, 2018. – 168 с.

## Тема 3.5. Общее психическое недоразвитие

**Закономерности общего психического недоразвития**

**План:**

1. Понятие «умственная отсталость».
2. Классификации умственной отсталости.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с легкой умственной отсталостью.

**1.** ***Понятие «умственная отсталость»***

В основе общего психического недоразвития лежит недоразвитие всех сторон психики: познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, личности.

Термин «умственная отсталость» рекомендован МКБ. Более точное название общее психическое недоразвитие, так оно показывает, что отстает не только интеллект, но и другие сферы психики. Общее психическое недоразвитие – состояние, при котором наблюдается отставание, как в интеллектуальном развитии, так и в других сферах психики, т.е. недоразвитие носит тотальный характер и касается всех сфер психики: сенсорной, моторной, интеллектуальной, эмоциональной, личностной.

Умственная отсталость – состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь, характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальных, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей. Отсталость может развиваться с любым другим психическим или соматическим расстройством или возникать без него. Однако у умственных отсталых может наблюдаться весь диапазон психических расстройств, частота которых среди них, по меньшей мере, в 3-4 раза выше, чем в общей популяции.

Адаптивное поведение нарушено всегда, но в защищенных социальных условиях, где обеспечена поддержка, это нарушение у больных с легкой степенью умственной отсталости может совсем не иметь явного характера (по МКБ - 10).

В рамках классификации DSM – IV (принята Американской психиатрической ассоциацией в 1993 году). Определение умственной отсталости представлено в виде следующих основных критериев:

- Уровень интеллекта (или индивидуальный тест интеллекта) составляет ниже 70 баллов.
- Наблюдаются нарушения адаптивного функционирования, например несоответствие развития нормам, характерным для возраста или социальной группы. Эти нарушения проявляются, по меньшей мере, в двух из следующих областей: общение, самообслуживание, домашняя жизнь, социальные контакты, использование ресурсов общества, самоконтроль, учебные навыки, работа, досуг, состояние здоровья и безопасность.
- Возраст начала расстройства до 18 лет.

Классическим примером общего психического недоразвития является *олигофрения*. В отечественной психологии, при оценке умственной отсталости используется именно это понятие (оно носит более узкий характер чем УО).

Олигофрения – умственная отсталость, вызванная *органическим* поражением головного мозга наследственного или приобретенного происхождения и сопровождающаяся *стойким* нарушениями *познавательной сферы и личности*. В специальной педагогике – ограниченное интеллектуальное развитие.

Этиология (причины) умственной отсталости (см. общие причины). Показатели распространенности умственной отсталости во многом связаны не только с количеством умственно отсталых в данном обществе, сколько с развитием диагностической службы и с отношением общества, государства к проблеме. Статистика нужна для создания социальных центров обслуживания.

По материалам ВОЗ число лиц с умственной отсталостью составляет 1-3%. В Беларуси – 0,5%, глубоко умственно отсталые – 0,3% – 0,4%. Среди умственно отсталых преобладают мужчины, связано с тем, что мужской организм более хрупкий в период внутриутробного развития (ХХ женщины, ХУ мужчины, мозг мужчины созревает более медленно). Умственно отсталые люди живут до 65-70 лет.

**2. *Классификации умственной отсталости***

Первые попытки классификации умственной отсталости были осуществлены Пиннелем в 1806, выделил 4 вида идиотии:

1. Состояние близкое к животному;
2. Состояние, при котором имеются некоторые понятия и потребности;
3. Состояние, при котором имеются разум и речь;
4. Имбецилизм, состояние, при котором наблюдается постоянное ухудшение некогда имеющегося разума.

В 1838 году Эскироль дал классификацию умственной отсталости с учетом времени приобретения слабоумия, а также с учетом степени выраженности. Эти *классификации основаны на степени тяжести интеллектуального дефекта*.

Появляются *морфологические классификации*, представляющие попытки восстановить связь между характером поражения мозговых структур и тяжестью интеллектуального дефекта.

*Психологические и клинические классификации* умственной отсталости носили случайный характер («вырванные» признаки – боязливые).

*Этиологические классификации* возникли с расширением знаний о причинах. *Этиопатогенетические* рассматривали большее количество факторов и механизмов.

*Классификации, обеспечивающие социальный и педагогический прогноз* (популярны за рубежом и характерны для настоящего времени).

В 60-е в СССР появились *клинико-физиологические классификации*, которые строились с учетом нейродинамики и патодинамических механизмов. Первую предложил Мнухин С.С. в 1948, в 1961 – доработал.

В 1959 была создана классификация *Марией Семеновной Певзнер* (ей пользуются до сих пор):

1. Основная (не осложненная) группа – клиническая характеристика: тотальное, разлитое, диффузное, поверхностное поражение коры головного мозга сочетается с повреждением личностной и познавательной сферы. Основная проблема у детей это трудность установления причинно-следственных связей. «Плюсы»: хорошая работоспособность, принимает цель.

2. Вторая группа – все то же самое сочетается с нарушением нейродинимики двух типов: преобладание процессов внешнего возбуждения (неусидчивые, расторможенные), с преобладанием процессов внешнего торможения.

3. Третья группа – все то же самое сочетается с локальными поражениями ряда анализаторов.

4. Четвертая группа – все то же самое сочетается с нарушением подкорковых образований, у них расторможены инстинкты, преобладают безусловные рефлексы над условными.

5. Пятая группа – сочетается с локальным поражением лобных долей, моторная неловкость, сохранна механическая память, неплохо развита речь.

Исаев в 1970 разработал свою классификацию, которую принято считать физиологической. 4 формы олигофрении в них 10 вариантов:

1. Астеническая – дети отягощены наследственным психозом (17%), 30% - алкоголизмом и психопатией. Дети с легкой формой умственной отсталости. Основная характеристика детей – это неустойчивое, легко истощающееся внимание. У многих детей имеется эмоциональная неустойчивость.

Варианты:

Основной;

Брадипсихический вариант – замедление всех психических процессов, в большей степени мышление и речь.

Дислалический – выраженное расстройство речи.

Диспрактический – нарушение тонкой моторики.

Дисмнестический – нарушение памяти.

2.Атоническая:

Аспонтанно-апатический вариант – выраженное обеднение эмоций, снижение активности, резкое ограничение интересов.

Акатизический – непоседливость, суетливость, двигательные беспокойства, внешние случайные раздражители провоцируют подвижность, которая нецеленаправленна и бессмысленна, эмоции отсутствуют.

Мориоподобный – нелепое эйфорическое приподнятое настроение, сочетающееся с расторможенностью, многоречивостью, дурашливостью. Характерно для болезни Дауна.

3. Дисфорическая – нарушение снижение настроения, капризны, плаксивы, недовольны всеми, ссоры, драки со сверстниками, сексуальные влечения.

4. Стеническая (самая благополучная) – равномерное недоразвитие эмоциональных и интеллектуальных способностей:

Уравновешенный.

Неуравновешенный – суетливость, эмоциональная неустойчивость.

Известна классификация Г.Е. Сухаревой (медицинская) по степени выраженности дефекта – ранее принятое деление:

- дебильность – самая легкая умственная отсталость.

- имбецильность – средняя форма: умеренная и тяжелая умственная отсталость.

- идиотия – глубокая умственная отсталость.

Сейчас выделяют следующие степени: легкая, умеренная, тяжелая и глубокая.

**3. *Психолого-педагогическая характеристика детей с легкой умственной отсталостью.***

Структура дефекта при умственной отсталости: ядерный признак – тотальное снижение психической активности, первичные нарушения нарушения восприятия, памяти, мышления и речи, двигательной сферы, вторичные – познавательная сфера, третичные – специфика личности и общения. По Л.С. Выготскому – 1 признак – снижение ПА, все остальное следует за ним.

*Развитие в дошкольном возрасте.*

У 1/3 умственно отсталых детей в первые месяцы жизни без видимой причины возникают эмоциональные реакции в виде гримас и монотонного плача, мимика бедная и невыразительная, взгляд блуждающий, двигательная активность низкая. В 4 месяца могут держать голову 60% детей, переворачиваться со спины на живот могут только к году, могут сидеть 60% к году, комплекс оживления возникает к 9-12 месяцам, либо не возникает, дети не подражают взрослому (голосом, движением, хлопком).

К 3 годам дети могут ходить по наклонной доске, могут переступать через препятствия, спуститься на 1,5 метра, могут выполнять простейшие поручения, сами едят, частично одеваются. 50% детей понимают несложный сюжет на картинке, отвечают на элементарные вопросы, 60% детей могут показать 1-3 части тела, у 30% речь не является средством общения, словарный запас 100 слов, психомоторное развитие отстает.

В 4 года речь могут использовать как средство общения и могут играть, манипулируя предметами.

К 5 годам 30% детей могут запомнить 4 цифры (в норме 8), 20% запоминаю фразу из 6 слов, 16% знают свой домашний адрес и имена родителей, никто не знает дня своего рождения (в норме 70% знают).

Значительные изменения развития происходят не между 5-6 годами как в норме, а между 6-7 годами.

К 7 годам умственно отсталый ребенок в 2 раза хуже, чем в норме выполняет задания на осведомленность, понятливость, сложение фигур, в этом возрасте не может считать на «конфетном» материале, обобщающих понятий нет, мышление остается конкретным, зрительная память отстает в 20 раз, запоминание цифр – в 10 раз, запоминание фраз – в 5 раз, долговременная память – в 10 раз, внимание в 20 раз хуже, поведение определяется конкретной ситуацией.

*Чувственное познание.* Зрительное восприятие при умственной отсталости характеризуется изменением времени, адекватности и контрастности восприятия. О замедленном восприятии свидетельствуют опыты Вересотской. Она показывала в течение определенного времени определенные предметы учащимся 1-го и 3-го классов. В 1 классе в норме 57% узнали правильно, умственно отсталый ребенок не узнал ни одного предмета, в 3 классе умственно отсталые – 27%, в норме – 100%. Она увеличила время, но показатели не изменились.

Слуховое восприятие нарушено из-за недостаточной дифференциации звука, нарушенное восприятие неречевых звуков, не дифференцируют шумы, не дифференцируют речь.

Трудности тактильного восприятия возрастают при большей умственной отсталости. Осязание и обоняние снижено и вкус тоже.

На основе осложнения восприятия у них формируются искаженные образы, представления. Характеризуется аморфностью, нечеткостью, не может вспомнить и описать предмет (яблоко).

Негативное влияние на формирование восприятия и, в частности, таких его свойств как константность, предметность, обобщенность, оказывает несамостоятельность в овладении основным способом усвоения общественного опыта – умением подражать.

*Логическое познание.* Логическое познание характеризуется негипотетическим мышлением.

Нарушение мыслительных операций:

1. Анализ и синтез – в результате анализа умственно отсталые дети не получают деление предмета на все составляющие компоненты, а в результате синтеза не складывается целое из-за беспорядочности, бессистемности операций. При анализе не замечают деталей сходных с соседними, большее внимание обращают на яркое и крупное по размеру.
2. Сравнение – выявление сходства и различия. Умственно отсталые не умеют выделять и сопоставлять более 2 предметов. Обычно они вместо сравнения дают описание одного, а затем другого объекта. Сравнивают по не сопоставимым признакам. По мере осложнения сравнения: лучше по цвету

и размеру, сложнее по функциональным свойствам, по осязательным признакам. Для них одинаковое – если совпало по 2-3 признакам, лучше видят различия, но при этом устанавливают их по названию.

3. Обобщение вызывает большие трудности, неправомерное расширение, характеризуется чрезмерной узостью (елка – да, береза – нет), широкие (береза, сирень, роза – дерево).

Страдают все виды мышления. Наглядно-действенное несформировано из-за нарушений моторики, быстрой утомляемости и ошибок восприятия. Наглядно-образное затрудняет несформированная память. Словесно-логическое характеризуется самым низким уровнем развития вследствие проблем с мыслительными операциями и развития речи.

У умственно отсталых детей нарушены все виды памяти, в большей степени страдает логическое (опосредованное) запоминание.

*Речь.* У умственно отсталых детей развитие речи значительно запаздывает. Словарный запас резко ограничен, слова в основном конкретные, практически нет абстрактных существительных, мало глаголов (в 3 раза меньше, чем в норме), мало прилагательных, очень трудно использовать предлоги и наречия. Развитие грамматического строя речи: фразы короткие, неполные, короткие, с нарушением предложно-падежных и логико-грамматических отношений. И устная, и письменная речь нарушены. В устной речи диалог дается сложно из-за смены позиций. Монолог формируется с трудом, т.к. они понимают, что в нем нет смысла, нет последовательных высказываний. Письменная речь зависит от умения читать, они делают ошибки на сходные по звучанию и написанию буквы, не соотносят звук и букву, упрощают написание букв, меняют размер, не умеют пользоваться заглавной буквой, зеркальность. Чтением овладевают в 3 раза медленнее, чем в норме, не могут усвоить конфигурацию букв, называют буквы не сочетаемым набором звуков, заменяют сходные буквы, долго читают побуквенно.

*Характеристика деятельности умственно отсталого ребенка.*

Личность умственно отсталого ребенка формируется в деятельности, но на дефектной основе органического и функционального поражения ЦНС, что снижает потребность в новых впечатлениях. Еще первый исследователь умственно отсталости Сеген считал, что «умственно отсталый ничего не знает, ничего не хочет». У умственно отсталых нет своих желаний, потребностей. Рубинштейн – у олигофренов преобладают пищевые влечения, а интеллектуальные потребности выражены мало.

Исследования Дульнева, Петрова, Занкова выделили незрелость мотивационно-потребносной сферы, что проявляется в ограниченности, слабости и неустойчивости мотивов, иерархия мотивов изменяется и примитивные мотивы выходят на первые места, а высшие оказываются недоразвитыми, может управлять поведением очень узкий круг мотивов, мотивы кратковременны. Умственно отсталые дети нелюбознательны. К старшему школьному возрасту в практических видах деятельности

появляются длительно действующие мотивы. Деятельность у умственно отсталых детей нецеленаправленна, специфическое отношение к трудностям, которые возникают в деятельности: деятельность распадается, специфическое отношение к результатам деятельности проявляется в некритичном отношении, т.е. не обращают внимание на особенности деятельности, на предметное содержание задач, задачи не по уму (не критичность), не осуществляет промежуточный контроль и итоговый, считает, что делает все правильно. Деятельность умственно отсталого ребенка прежде всего имеет серьезные нарушения из-за нарушения ориентировочного этапа деятельности (предполагает оценку той деятельности в данный момент, условия, средства, этапы выполнения), ориентировочный этап отсутствует. Деятельность носит хаотичный характер. Умственно отсталый ребенок не может провести аналогию между деятельностью, которую он выполнял и нынешнюю, любую деятельность выполняет как новую. Умственно отсталые дети лучше ориентируются в неспецифических формах деятельности. Операции не всегда адекватные и оценка деятельности чаще всего завышенная. Работу оценивают хуже, чем свою.

Виды деятельности:

1. Игровая – у умственно отсталого ребенка деятельность носит предметный манипулятивный, предметно-отобразительный характер. Манипуляция не адекватная (любят шум). Сюжетно-ролевая игра у умственно отсталых детей вне специальной системы обучения не формируется. В вспомогательные школы ввели занятия по обучению сюжетно-ролевой игры – к 10 годам начинают играть.

2. Учебная – неравномерна, зависит от практической направленности предмета. Социально-бытовая ориентация (труд, готовить, убирать), легче всего дается освоение сельско-хозяйственного труда. Типы отношений к учебной деятельности: активно-отрицательное, пассивно-отрицательное (выполнение под давлением), равнодушное, внешне-положительное, внутренне-положительное. Чаще всего равнодушное, внешне-положительное отношение.

3. Трудовая – мало мотивированна, общественное значение и способствует признанию, одобрению, вызывает положительное отношение.

*Характеристика личности умственно отсталого ребенка.*

Для умственно отсталых детей характерно рассогласование аффекта и интеллекта, его желания идут впереди осмысления. Характерно особое волевое упорство, также врывается импульсивность. Склонность к бурным эмоциональным реакциям, могут проявлять агрессию. Содержание эмоций более примитивное, со временем эмоциональная жизнь усложняется. Представление о себе очень ограничено (до 3 класса – я хороший, потом описывают действия и навыки), впоследствии начинают видеть качества (какие называют люди), после 15 лет складывается, более или менее, оценка о себе, не видят себя в будущем, в 6-7 лет не знают какого они пола. Так

у 10% недостаточно сформировано представление о половой идентичности. Мальчики не уверены, что превратятся в мужчину, а девочки – в женщину. Затрудняются и в определении своего возраста (здесь меня нет). Без стимулирующей помощи и специальных вопросов не устанавливают возрастные связи. 60% детей не могут идентифицировать изображения взрослых мужчин и женщин со своими родителями.

Преобладает холерический темперамент, что объясняется сильной возбудимостью, трудностями торможения. Встречаются меланхолики.

*Общение* в дошкольном возрасте ограничено – не понимают желания и действия сверстников. Школьники воспроизводят отношения заданные учителем, в 13-14 лет появляется собственный выбор в отношениях.

## Контрольные вопросы

1. Что такое общее психическое недоразвитие?
2. В чем сущность понятия «умственная отсталость»?
3. Что является классическим примером общего психического недоразвития?
4. Что такое олигофрения?
5. Какие существуют классификации умственной отсталости?
6. Какие группы умственной отсталости выделены в классификации М.С. Певзнер?
7. Какова структура дефекта при умственной отсталости?
8. В чем состоит динамика развития умственно отсталых детей в дошкольном возрасте?
9. Чем характеризуется чувственное познание умственно отсталого младшего школьника?
10. Чем характеризуется логическое познание умственно отсталого младшего школьника?
11. Чем характеризуется речь умственно отсталого младшего школьника?
12. Чем характеризуется деятельность умственно отсталого младшего школьника?
13. Чем характеризуется личность умственно отсталого младшего школьника?

## Литература

1. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : Баранович. гос. ун-т, 2011. – 225 с.

2. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования : Ч. 3 / Н. Н. Баль,

Т. В. Варенова, С. В. Гайдукевич ; БГПУ, Ин-т инклюзив. образования. – Минск : БГПУ, 2018. – 168 с.

## Тема 3.6. Поврежденное психическое развитие. Закономерности поврежденного психического развития

**План:**

1. Понятие «органическая деменция».
2. Классификации деменции.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с деменцией различного происхождения.

**1.** ***Понятие «органическая деменция».***

Поврежденное психическое развитие – нарушение развитие, обусловленное более поздним (после 2,5 – 3 лет) воздействием патогенного фактора на мозг человека, когда большая часть мозговых систем уже в значительной степени сформировалось. Классический пример – деменция.

Деменция (безумие) – распад психических функций, стойкое необратимое ослабление интеллектуальной деятельности в сочетании с расстройствами памяти, внимания и эмоционально-волевой сферы. Сфера дефекта при деменции характеризуется: неравномерностью развития, т.е. больше страдают познавательные функции, связанные с восприятием, узнаванием, растормаживаются инстинкты, сохранна речь (при олигофрении носит линейный характер).

*Причины.* Такие причины как черепно-мозговые травмы (ЧМТ), острые инфекции (первичные – корь и вторичные – менингоэнцефалит), интоксикации, последствия оперирования опухоли вызывают резидуальную деменцию, когда слабоумие возникло в результате бывшего ранее поражения ЦНС, после которого развитие идет в обычных условиях. Хронически протекающий менингит и энцефалит, опухолевой процесс, эпилепсия, шизофрения, врожденный сифилис, ревматизм, склероз вызывают прогрессирующую деменцию – деменцию, связанную с текущим патологическим процессом, когда патогенный фактор продолжает сове негативное воздействие.

*Психологическая структура дефекта*. Структура дефекта характеризуется парциальностью (частичностью) и полиморфностью расстройств. У детей выпадают отдельные корковые функции отмечаются эмоциональные расстройства. Полиморфность проявляется в разнообразии интеллектуальных, эмоционально-волевых и личностных нарушений. Своеобразие динамики дефекта проявляется в изоляции отдельных систем, распаде сложных иерархических функциональных связей, приводящих к регрессу интеллекта и поведения. В формировании клинико-психологических проявлений деменции, кроме этиологии, важное значение имеет время приобретения заболевания и локализация процесса (место, масштаб и глубина поражения), а также структура дефекта, преморбидные

особенности личности больного, особенности семейного воспитания. На эти критерии обращают внимание при дифференциальной диагностике. Наиболее сложные состояния для диагностики: олигофрения (тотальные повреждения) и деменция (локальные), а также разграничение деменции от задержки развития. (При деменции отсутствует типичный для олигофрении внешний вид.)

**2.** ***Классификации деменции.***

Наиболее часто ссылаются на клинические классификации Г.Е. Сухаревой и В.В. Лебединского.

Сухарева (1959) выделила 4 типа органической деменции:

1 тип. Преобладание низкого уровня обобщения.

2 тип. Грубые нейродинамические расстройства, проявляются в резкой замедленности, трудностях переключаемости, низкой устойчивости внимания, тяжелой психической истощаемости, в нарушении логического строя мышления со склонностью к персеверации (повторение, невозможность остановить движение).

3 тип. Проявляется в резкой недостаточности побуждений к деятельности (вялые, апатичные, медлительные, низкая активность мышления). Лебединский (1985) указал на эмоциональную бедность, отсутствие интеллектуальных интересов.

4 тип. Нарушение критики и целенаправленности мышления, грубые расстройства внимания, импульсивность, резкая отвлекаемость, полевое поведение. Лебединский (1985) указал на грубые нарушения познавательной деятельности из-за нецеленаправленности внимания, трудностей запоминания и фрагментарности восприятия, недоразвития пространственного анализа и синтеза, а также на нарушения критики своего поведения.

Лебединский выделил 2 группы деменции:

1. Полевое поведение, двигательная расторможенность, эйфория, дурашливость, примитивность эмоций, грубая не критичность, расторможенность влечений.

2. Вялость, медлительность, неопрятность, стереотипность, бедность мотивов и эмоций.

В зависимости от локализации выделяют локальное поврежденное развитие и диффузное поврежденное развитие. При первом специфика когнитивных процессов определяется локализацией поражения. ЧМТ височной области – афазия, нарушения чтения и письма. При диффузном отмечаются более выраженные нарушения психического развития, проявляющиеся в грубом нарушении работоспособности, трудностях регуляции своей деятельности, аффективных нарушениях, трудностях компенсации. Возрастные изменения связаны с онтогенезом мозга и проявляется в лево- (у взрослых) и правополушарной (у детей) симптоматике.

**3.** ***Психолого-педагогическая характеристика детей с деменцией различного происхождения.***

При поврежденном развитии на первый план выступают корково-подкорковые нарушения, что проявляется в нарушении психодинамических процессов и в частности, в инертности психических процессов, быстрой истощаемости, в персевераторных явлениях. В мышлении проявляется грубым нарушением целенаправленности и будет выражена грубая неконкретность мышления (не понимать собственного состояния). Нарушения личности при деменции не совпадает с уровнем интеллектуальной сферы. В одних случаях личность нарушена резко при невыраженных интеллектуальных нарушениях. При этом отмечается равнодушие к людям, животным, к оценкам, малая привязанность к близким, отсутствие чувства жалости, стыда, т.е. эмоциональные проблемы, выражающие позитивное отношение к другому. В других случаях личность относительно сохранна при грубых нарушениях интеллекта. Наблюдаюся слабость побуждений, вялость, психомоторная расторможенность, эйфория (чаще) или дисфория, патологические влечения. Иногда может проявляться садизм к другим людям или аутоагрессия.

*Проявление деменции в зависимости от возраста.*

В зависимости от возраста картина деменции может быть:

- Преддошкольный и младший дошкольный возраст – в первую очередь утрачиваются навыки, моторная апатия или не целенаправленность двигательных актов, повреждение лобных отделов.

- Старший дошкольный возраст – распад сюжетно-ролевой игры, игра становиться стереотипной (одни действия, однообразность), распад навыков. Речь может распадаться или нет.

- Младший школьный возраст – на первый план выходят проблемы с речью, навыки самообслуживания практически не распадаются, снижается интеллектуальная работоспособность, нарушение целенаправленности учебной деятельности, наблюдаются прогрессирующие явления.

После перенесенных менингоэнцефалитах отмечается выраженное нарушение нейродинамики, целенаправленности мышления и критичности. У детей нарушения более заметные так как наблюдается искажение иерархии взаимоотношений коры и подкорки.

Постэнцифалический (постменингитный) синдром:

- общие недомогания, апатия, раздражительность;
- трудности концентрирования внимания, замедление темпа мышления. В зависимости от тяжести – снижение обобщения;
- изменения вегетативного состояния организма – прожорливость, сонливость днем, ночью может быть бессонница;
- изменение социальных функций;
- нарушения личности, утрата речи, глухота.

После ЧМТ (контузии) наблюдаются расстройства внимания, памяти, динами мышления, быстрая утомляемость ЦНС, вестибулярные расстройства, эмоционально-волевая неустойчивость.

Психоорганический синдром при ЧМТ – частые головные боли, головокружение, повышенная метеочувствительность, нарушение концентрации внимания, трудности его переключения. Эмоциональные расстройства: тревожность, раздражительность, депрессия, возможны изменения сексуального поведения.

При эпилепсии наблюдается ригидность мышления и эмоций, застревание на малосущественных деталях, полярность эмоций (эмоциональная взрывчатость, агрессивность до жестокости, льстивость, экзальтация, ласковость в сочетании со злобностью и мстительностью), педантизм.

Эпилепсия - хроническое заболевание, вызванное поражением ЦНС и проявляющееся припадочными состояниями и довольно часто – изменением личности.

Виды припадков:

1. Большой судорожный припадок – генерелизованный – есть предвестник – аура, потеря сознания, постприпадочная кома, сон.
2. Малый припадок – кратковременное выключение сознания – вегетативная реакция (пот, покраснение), может быть судорожное сопровождение.
3. Абсанс – очень кратковременное выключение сознания без судорожного компонента.

Психические эквиваленты припадков – расстройства настроения (дисфория, фобии, реже – эйфории, ипохондрии), расстройства сознания (сумеречное расстройство сознания).

За несколько часов до припадка могут возникать головные боли, тошнота, раздражительность, понижение работоспособности. Могут протекать с аурой (ощущениями легкого дуновения), галлюцинациями, комка в горле, тошнотой.

Для изменения личности характерны:

- эмоциональные нарушения – взрывчатость, гневливость, раздражительность, брутальность, повышенная агрессивность, которая может доходить до патологической жестокости.
- педантизм – соблюдение жесткого порядка дня. Связан со снижением памяти.
- любят заискивать перед сильными, ведут себя жестоко по отношению к младшим.

Расстройство сознания сопровождается расторможенностью привычных действий (одеваются без причины, трет ладони, подпрыгивают, хлопают и т.д.). Чем младше дети, тем более выражен двигательный компонент. До 6 лет может наблюдаться неадекватная активность, после этого ребенок не помнит. После 6 лет до 11-12 – чаще наблюдается

снохождение, скороговорение, характеризующееся выкриками, набором слов, но он не помнит; страхи дневные и ночные – ребенок вдруг пробуждается, сопровождается галлюцинациями. У подростков – «оральный» автоматизм, который выглядит как кратковременное глотание, жевание, чмокание, сосание, повышенное слюноотделение – не помнит.

Нарушения возникают не сразу после травмы головного мозга или заболевания, а через определенное время (1 месяц).

При ревматических процессах отмечаются физическая и психическая астения, пассивность, склонность к аутизму, апатия, психозы, колебания настроения. Нарушение интеллектуальной работоспособности отражается на процессах чтения, письма и счета.

При сифилисе отмечаются выраженные колебания настроения и постепенное снижение интеллекта.

При шизофрении постепенное нарастание слабоумия, уход в себя, появление своеобразных интересов.

## Контрольные вопросы

1. Что такое поврежденное психическое развитие?
2. Что является классическим примером поврежденного психического развития?
3. Что такое деменция?
4. Причины деменции?
5. Какие существуют классификации деменции?
6. Как можно охарактеризовать разные типы деменции в классификации Г.Е. Сухаревой?
7. Какова психологическая структура дефекта при деменции?
8. Что характерно для психического развития детей с деменцией?
9. Как проявляется развитие деменции на разных возрастных этапах?
10. Чем отличается деменция при различной этиологии?

## Литература

1. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : Баранович. гос. ун-т, 2011. – 225 с.

2. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования : Ч. 3 / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. В. Гайдукевич ; БГПУ, Ин-т инклюзив. образования. – Минск : БГПУ, 2018. – 168 с.

## Тема 3.7. Задержанное психическое развитие. Закономерности задержанного психического развития

**План:**

1. Понятие «задержка психического развития».
2. Классификации ЗПР: варианты и характеристика.
3. Психологическая характеристика детей с ЗПР.
4. Синдром дефицита внимания и гиперактивности.

**1.** ***Понятие «задержка психического развития».***

Около 25% детей 7 лет испытывают трудности при освоении школьной программы. По разным данным половина из них дети с задержкой психического развития. В отечественной психологии (медицине, педагогике) термин ЗПР (предложен Г.Е. Сухаревой) появился в 60-70-е годы в результате специального комплексного изучения, вызванного потребностями школьной практики, когда в связи с переходом на новые усложненные программы резко увеличилось количество неуспевающих школьников. За рубежом эта категория детей обозначается как «дети с трудностями в обучении», «дети, имеющие недостаточные способности к обучению», «неприспособленные», «педагогически запущенные», «дети с нарушением поведения», «дети с минимальными повреждениями мозга», «дети с минимальной мозговой дисфункцией». Изначально, это понятие относилось к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации. Согласно нормативным документам РБ данная категория детей определяется как «дети с нарушениями психического развития, обусловленными задержкой или расстройством психического развития». Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности (Н.М. Назарова). ЗПР это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего, ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу игровых интересов (В.В. Хитрюк). ЗПР проявляется в снижении общего запаса знаний, ограниченности представлений, снижение целенаправленности в деятельности и поведении (И.И. Мамайчук).

В зарубежной литературе в 79-80-годы необычных, проблемных детей стали обозначать разными терминами «дети нового тысячилетия», «дети Света», «тефлоновые». Более распространенным оказался американский термин «индиго», предложенный американским экстрасенсом Нэнси Тэпп. Однако предлагаемые интерпретации поведения этих детей носят ненаучный характер и являются попыткой замаскировать очевидные проблемы психического развития достаточно большого количества современных детей. Так например, способность этих детей сосредотачивать внимание на определенной тематике подается как необычное свойство, хотя

в специальной научной литературе эта особенность описывается в синдроме дефицита внимания.

*Структура дефекта при ЗПР* характеризуется мозаичными органическими повреждениями ЦНС. В то же время интеллектуальные нарушения рассматриваются как вторичные, возникшие в результате снижения познавательной активности, низкого уровня развития интереса к познанию и внимания, недостатков организации деятельности и, в частности, познавательной, вызванных проблемами **саморегуляции,** несформированностью **эмоционально-волевой** сферы.

*Структура дефекта при ЗПР у детей 6-7 лет* была описана Е.С. Слепович. Согласно ее исследованиям у детей с ЗПР равноположено страдает личность и деятельность. Нарушена интеллектуально-мнестическая деятельность. Результатом трех нарушений является несформированность:

- мотивационно-волевой основы деятельности во всех видах деятельности.

- трудности в оперировании в сфере образов, представлений. В реальной жизни это проявляется в проблемах воображения, проблемах проявления эмпатии.

- всех видов знаково-символической деятельности: моделирования, схематизирования, кодирования, декодирования. Это также сказывается на развитии речи и освоении нравственно-моральных норм.

В конечном итоге нарушения приводят к проблемам социализации.

**2. *Классификации ЗПР: варианты и характеристика.***

В результате клинического и психолого-педагогического изучения детей с ЗПР была установлена их неоднородность, что стало основанием для выделения ее различных форм. Наиболее популярна классификация на основе этиологического принципа, созданная в 1982 году К.С. Лебединской. Классификация представлена 4 группами ЗПР:

1. ЗПР конституционального происхождения, по типу гармонического инфантилизма – дети данной группы запаздывают в своем развитии, но это носит гармоничный характер – страдает в одинаковой степени психическое и физическое развитие. Отставание развития на 1-1,5 года – генетически обусловленные формы психического развития (родители созревали медленно), а также все те же причины (см. тему выше), в минимальном проявлении. Проявляется в повышенной истощаемости, не сформированности саморегуляции, недоразвитость внимания, памяти, мышления. Следует задержать такого ребенка в детском саду еще на год.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Обязательно должны совпасть следующие группы факторов: наличие тяжелого хронического заболевания, которое приводит к астении, специфическая социальная ситуация воспитания ребенка проявляется в отношении с родителями и со сверстниками (пороки сердца, болезни почек), изоляция ребенка (часто в больнице, санатории). В данном случае основные проявления ЗПР будут связаны с нарушением саморегуляции.

3. ЗПР психогенного происхождения. Такие типы воспитания как гипоопека или гиперопека будут провоцировать ЗПР. В этих случаях высшие психические функции недостаточно сформированы, т.к. недостаточно сформирована осознанность, личностно-смысловое поле, саморегуляция. Аналогичным образом действует длительно существующая травмирующая ситуация, воспитание в условиях детского дома и др.

4. ЗПР церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция – в зарубежной терминологии). Эндогенные и экзогенные причины, генетически обусловленные формы вредности во время беременности, избыточный вес беременной женщины, тяжелое эмоциональное состояние во время беременности, неготовность женщины к беременности (после заболевания).

Выделяют 2 варианта:

- Дети с преобладающим поражением эмоционально-волевой сферы: эмоциональная лабильность, капризны, раздражительны, часто кричат, плачут, могут быть агрессивны к другим и себе, эмоциональная холодность, не умеют сопереживать, сочувствовать, не умеют преодолевать трудности.

- Дети с преобладающим поражением когнитивной сферы: испытывают трудности в восприятии пространства, пространственно-временные отношения, нарушено узнавание предметов, нарушена пространственно-организационная деятельность, страдает память (больше механическая, чем логическая).

В классификации (по синдромологическому принципу) ЗПР Д.Г. Демьянова (1988) выделено 10 групп ЗПР. ЗПР рассматривается более широко и включает все виды психических нарушений, кроме умственной отсталости.

1. Группа с церебрастеническим синдромом.
2. Группа с инфантилическим синдромом.
3. Группа с невропатоподобным синдромом.
4. Группа с психопатоподобным синдромом.
5. ЗПР при ДЦП.
6. ЗПР при общем недоразвитии речи.
7. ЗПР при дефектах слуха.
8. ЗПР при тяжелых дефектах зрения.
9. ЗПР при тяжелых соматических заболеваниях.
10. ЗПР при тяжелой семейно-бытовой запущенности.

Для группы с церебрастеническим синдромом характерно сужение зрительной и слуховой памяти, низкая скорость запоминания, низкая способность к длительному психическому процессу.

Для группы с инфантилическим синдромом – гармонический инфантилизм, дисгармонический психический инфантилизм, психофизический инфантилизм при эндокринной недостаточности, характеризуется диспластичностью (неловкие, неуклюжие).

Для группы с невропатоподобным синдромом – легкая органическая недостаточность проявляется нарушением поведения в виде крикливости, излишней возбудимости, склонность к капризам. У многих детей есть срыгивание, рвота, ночные страхи, недержание мочи, эмоциональная сфера неустойчива, на занятиях суетливость, быстрая истощаемость.

Группа с психопатоподобным синдромом – ЗПР с синдромом гиперактивности, ЗПР с синдромом гипоактивности, нерешительные в выборе действия, ЗПР с аутистическим синдромом, неловкие движения, наличие двигательных стереотипов, наличие речевых штампов, не стремятся к общению и игре.

У 65-70% детей с ДЦП отмечается задержка психического развития. Для ЗПР при ДЦП характерна двигательная недостаточность, что приводит к нарушениям чувствительности и расстройствам зрительно-пространственной ориентации. Темп мыслительных операций замедлен. Для эмоций характерна повышенная сензитивность, эти дети тяжело переживают свой дефект. Дети испытывают страхи и депрессии.

ЗПР при общем недоразвитии речи. У этих детей в большей степени страдает вербально-логическое мышление. Основные школьные трудности – освоение чтения, письма и счета.

При ЗПР при дефектах слуха страдает вербально-логическое мышление, с трудом формируются понятия и снижена способность к обобщению и абстрагированию. К подростковому возрасту дети начинают переживать свой дефект, появляется чувство неполноценности, понижается самооценка.

ЗПР при тяжелых дефектах зрения. ЗПР проявляется в отставании развития моторной сферы, что отрицательно влияет на развитие пространственных функций, а, следовательно, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление формируется с затруднениями, затрудняется игровая способность.

ЗПР при тяжелых соматических заболеваниях (см. Лебединского).

ЗПР при тяжелой семейно-бытовой запущенности приводит к эмоциональной и сенсорной депривации ребенка. Психическая депривация может приводить к снижению познавательной активности, к снижению эмоционально-волевой сферы, к сужению знаний об окружающей среде, знание бессистемны, поверхностны. Не умеют планировать, не могут организовать свою волю для преодоления препятствий. В 1 классе страхи перед школьным обучением и школьная дезадаптация.

Следует отметить, что одновременно могут быть несколько видов психического недоразвития.

**3. *Психологическая характеристика детей с ЗПР.***

*Состояние сенсомоторной сферы*. Нарушение ориентировка право – лево, может быть не выражена склонность к леворукости. Моторика недоразвита, нарушена тонкая моторика. Нарушена координация движений, гиперактивность, может быть повышенный мышечный тонус. Отмечается

дефицитарность таких предпосылок интеллекта, как восприятие (темп и качество), скорость восприятия и объем меньше чем в норме. Зрительное опознание осуществляется с большим количеством ошибок. Такая недостаточность зрительного восприятия приводит к бедности и недостаточности представлений, что влияет на освоение букв и цифр. Характерным для детей с ЗПР является нарушение пространственного восприятия – расположение и направление частей, элементов сложного изображения.

*Внимание*. Характеризуется недостаточным развитием и незрелостью, что, прежде всего, проявляется в нарушении произвольного внимания. Типичным являются повышенная истощаемость произвольного внимания, снижение концентрации внимания из-за повышения утомляемости ЦНС. Отмечается колебание внимания. Чрезвычайно ограничен объем внимания. Внимание у детей с ЗПР неселективное – не может отобрать то, что ему нужно. Не умеет сосредотачиваться на существенных признаках, не могут дифференцировать по степени важности. «Прилипание внимания» или персеверация внимания – трудно переключать внимание на другой объект.

В зависимости от динамики произвольного внимания учащихся можно разделить на 3 группы. У первой наибольшая сосредоточенность наблюдается в начале деятельности или дня, а затем неуклонно снижается. У второй группы сосредоточение наступает не сразу – дети медленно включаются в выполнение заданий. Для третьей группы характерно чередование периодов устойчивости произвольного внимания с периодами рассеянности. В ходе обучения внимание поддается коррекции.

*Память*. Недоразвитие памяти при ЗПР является неоднородным и связано с различными нарушениями ВПФ. Отмечаются нарушения слухоречевой, слухо-зрительной, зрительной памяти. Нарушения памяти связаны и со снижением психической активности. Непроизвольное и произвольное запоминание приводит к меньшему *объему* усвоения материала. Страдает логическая и механическая память: логическая – из-за недостатка способностей устанавливать смысловые связи, механическая – из-за слабости ЦНС. Механическая память страдает больше чем логическая. Кратковременная память отличается снижением скорости и объемом запоминания. Продуктивность памяти медленно нарастает у ребенка с ЗПР и зависит от внешних помех. Наглядное запоминание лучше, чем вербально-опосредованное. Дети с ЗПР могут установить связь между словом, которое необходимо запомнить и картинкой, которая связана. Связи сам устанавливает, но в дальнейшем не может воспроизвести связь по картинке. Снижено количество заученных слов. Дети с ЗПР быстро забывают прочитанное, с трудом запоминают условие задачи.

*Мышление*. Прежде всего нарушение мыслительной деятельности у детей с ЗПР проявляется в недостатках мотивационного компонента: снижена познавательная активность, отмечается стремление избегать интеллектуального напряжения. У 70% детей мотивационная основа

мышления неустойчива и недифференцирована. Дети не могут ставить конкретную цель самостоятельно. У них отсутствует поэтапное планирование умственных действий. Они не понимают важность поиска рациональных способов решения и предпочитают метод «проб и ошибок». Медленнее формируются умственные операции. Более заметно страдает сравнение и обобщение малознакомого материала. Если у умственно отсталого ребенка мыслительные операции страдают как операции, то у ребенка с ЗПР мыслительные операции страдают из-за трудностей организации этих операций (операция страдает как деятельность).

Наглядно-действенное мышление формируется также как и в норме, имеются трудности в связи с нарушением моторики. Основная проблема наглядно-действенного мышления – не могут вычленить отдельной части в целом предмете, еще сложнее дается синтез целого из различных частей. Наглядные образы недостаточно подвижны, необходимо внешнее действие и манипулирование объектами при решении задач. Страдает абстрактное мышление, имеются трудности в выделении закономерностей и трудности в усвоении абстрактных, временных и пространственных понятий. У детей с ЗПР в целом при осуществлении мышления образ и слово страдают меньше, чем связь между ними (на образ трудно подобрать слово и наоборот).

В целом мышление детей с ЗПР является конкретным, инфантильным, стереотипным. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, бессмысленным повторением, замедленностью, слабой интеграцией отдельных процессов и повышенной раздражительностью. Дети с ЗПР часто отвлекаются при решении мыслительных операций, обращают внимание на несущественные детали, а упускают существенные.

*Речь*. Словарь при ЗПР страдает специфически: словарь пассивный меньше, чем активный. В словаре мало слов, обозначающих место, время, представление прилагательных страдает в меньшей степени. Словообразование развивается более длительный период. При ЗПР нарушается звукопроизношение. У 95% выявляются речевые нарушения, 52% – дефекты речи, у мальчиков – 45%, а у девочек 30% – страдает речь, произношение шипящих – 24%, свистящие – 22%, букву «р» – 26%, «л» – 10%, нарушения проявляются при чтении и письме. Импрессивная речь характеризуется недостаточной правильностью восприятия звуков, нарушение смысла восприятия слов.

У детей с ЗПР снижена мотивация на речевую деятельность, плохо понимают инструкцию, не проявляют инициативу в высказывании своих чувств, не всегда понимает о чем надо говорить, не всегда отвечает, пользуется штампами. Речь может быть избыточно стереотипна. Не пытаются сами выстроить фразу. У детей с ЗПР явно нарушена речевая грамматика, фразы не структурированы, проблема в согласовании времени, особенно сопоставлять настоящее, будущее и прошлое. Встречаются

атипичные грамматические формы (*стулы, в лесе*). Смешение падежных форм возникает из-за недоразвития категории одушевленности-неодушевленности (*Видел стола)*. У 50% отмечаются ошибки при употреблении предложно-падежных конструкций (*Лодка плыла на озеру*). Нарушено согласование существительных с прилагательными, числительными, местоимениями (*Завтра мы ходили в театр*). Существует избыточность членов предложения. Выстраивая предложения, не точно употребляет слова, путает синонимы и антонимы, затрудняется в использовании обобщенных понятий. Большинство предложений являются простыми, с примитивным содержанием. Пересказ текста отличается суженым объемом, наличием повторов и пауз при устном воспроизведении.

Характерны расстройства чтения и письма: пропуски, деформации, персеверации, перестановки и замены букв Часто наблюдается угадывающее чтение. Страдает темп чтения.

*Деятельность*. Страдает в системе целеполагания и операциональной стороне деятельности. У детей с ЗПР больше страдает система целеполагания, а операциональная система более сохранна. Дети с ЗПР хорошие исполнители, но не могут создать идею-замысел, т.к. не умеют увидеть проблему. У них страдает творческое мышление, обычно берут шаблон и копируют его. Не выдвигают гипотез при решении задач, либо выдвигают одну гипотезу, не меняют ее. Мотив внешний оказывается более сильным мотивом.

Выделяют 3 вида нарушения программы деятельности:

1. Утрата цели деятельности – подмена одной деятельности другой, т.е. новую деятельность заменяют знакомой.
2. Хождение по кругу.
3. Подмена цели конкретной операцией бывает тогда, когда деятельность очень сложна и в ней содержится много компонентов. В этом случае решение задачи сменяется на манипулирование данными. Такое нарушение свидетельствует о трудностях осуществления контроля как текущего, так и завершающего. Это приводит к многочисленным ошибкам на внимание и выпадению отдельных звеньев деятельности.

*Игровая* деятельность. Однотипность игровых действий, игровых атрибутов, стереотипные отношения. Роли в сюжетно-ролевой игре распределяются пожизненно, в соответствии со статусом ребенка в коллективе. Игра детей с ЗПР – это игра рядом, а не совместная игра.

*Учебная деятельность* имеет свою специфику: нет устойчивого, положительного отношения к учебе.

*Личность и общение.* С дошкольного возраста у них начинают складываться индивидуализм, необъективность, агрессивность или, наоборот, чрезмерная покорность и приспособленчество. Появление патологических черт характера – тревожности, неуверенности, безынициативности, отсутствие любознательности – обусловлено наличием проблем в общении с близкими взрослыми. Ребенок с ЗПР предпочитает

ситуативно-деловое общение, внеситуативно-познавательное общение возникает редко и в основном по поводу какой-то деятельности. Коммуникация со сверстниками зависит от статуса ребенка в группе. Детей с тяжелыми дефектами используют дети с ЗПР в обслуживании. Говорят только о своих качествах, нет ценности общения, познания. Предпочитают бытовую деятельность.

*Отграничение ЗПР от других состояний.*

Сложность в ограничении представлений следующей ситуации:

1. Отграничение от нарушения речи – все стороны речи грубо нарушены. Качество и особенности выполнения вербальных и невербальных тестов: ребенок с нарушениями речи лучше выполняет невербальные тесты.

2. Отграничение ЗПР от умственно отсталости. При ЗПР страдает управление операциями, а при отсталости – сами мыслительные операции.

3. Разграничение ЗПР и психопатии. Дети с психопатией способны к самоанализу и впечатлительности.

4. Отграничение ЗПР от семейно-бытовой и педагогической запущенности. Прежде всего, страдают высшие чувства, нет потребности в труде, нет удовлетворения от достигнутого результата и нет ответственности, отсутствует любознательность и характерен отказ от умственной деятельности. При педагогической запущенности заметна динамика развития при изменении средств воспитания.

**4. *Синдром дефицита внимания и гиперактивности.***

При синдроме дефицита внимания и гиперактивности выделяют 3 блока проявлений:

1. Гиперактивность – проявляется в избыточной двигательной активности, суетливости, в бесполезных движениях, чрезмерно болтливые, не способны сидеть на одном месте, сокращается продолжительность сна, нарушается координация движений, нарушается мелкая моторика и целенаправленные движения (застегнуть пуговицу).

2. Дефицит внимания – трудность удержания внимания, снижение избирательности, чрезмерная переключаемость приводит к непоследовательности, забывчивы, теряют вещи, не умеют слушать.

3. Импульсивность – действует не думая, перебивает, может встать и уйти, не могут ждать, не могут подчинять действия правилам.

К подростковому возрасту у 70% сохраняются эти черты, а у взрослых – 50%.

## Контрольные вопросы

1. Что понимают под задержкой психического развития?
2. Кто разработал наиболее известные классификации ЗПР?
3. Какие группы нарушений выделены в классификации К.С. Лебединской? Дайте краткую характеристику каждой группе.
4. В чем состоит психологическая структура дефекта при ЗПР?
5. Чем характеризуется сенсомоторная сфера ребенка с ЗПР?

6. Чем характеризуется мышление ребенка с ЗПР?
7. Чем характеризуется речевое развитие при ЗПР?
8. Чем характеризуется деятельность ребенка с ЗПР?
9. Чем характеризуется личность ребенка с ЗПР?
10. От каких состояний следует отличать ЗПР?
11. Каковы основные признаки синдрома дефицита внимания и гиперактивности?

**Литература**

1. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 272 с.

2. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : практикум для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2011. – 201 с.

## Тема 3.8. Дефицитарное психическое развитие. Закономерности дефицитарного психического развития

***План:***

1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.
2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи.
4. Психолого-педагогическая характеристика детей с арушениями опорно-двигательной сферы.

Систематика нарушений сенсорной сферы строится с учетом времени и степени поражения данного анализатора.

**1.** ***Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.***

Нарушение зрения относят к сенсорным нарушениям. 1% детей имеет выраженные нарушения зрения.

В зависимости от динамики нарушения зрения делят на прогрессирующие и непрогрессирующие. В зависимости от степени расстройства зрения детей делят на группы:

- тотально слепые (незрячие);
- частично слепые (со светоощущением, с цветоощущением, с восприятием движения руки перед глазами и с остаточным (предметным) зрением);
- слабовидящие – острота зрения от 0,05 до 0,2 на лучшем глазу с коррекцией обычными очками;

- пониженное зрение или пограничное зрение между слабовидением и нормой.

В *психомоторике* отмечается замедленность формирования.Движения менее координированы, более замедлены из-за отсутствия возможности зрительного контроля.

*Восприятие*. У этих детей возникают трудности с обзором воспринимаемых объектов, скорость замедленная, нет организации восприятия. Воспринимаемые формы и величины искажены из-за неточности фиксации взора и неравномерности движения глаз.

В результате зрительного восприятия появляются ошибочные версии воспринимаемого, в которых много испытаний, пропусков и что в целом приводит к фрагментарности восприятия. Рассматривание по частям затрудняет осмысление воспринимаемого. Из-за нарушения восприятия пространственных отношений возникают трудности при чтении, письме, конструировании, рисовании. Во время письма они смешивают сходные по форме буквы, косо пишут, не различают линий, искажают и пропускают элементы букв.

Ослаблено восприятие красного, синего, зеленого цветов. Сложные фигуры трудно воспринимают, фигуру из фона выделяют с трудом, восприятие требует большей контрастности, чем в норме. Отмечаются трудности в восприятии элементов и геометрических параметров *формы*. Сужение поля зрения затрудняет одномоментное восприятие и приводит нарушению восприятия *величины*.

С трудом воспринимают движения. Осязательное восприятие является одним из компенсаторных путей развития. Восприятие идет через тактильные, болевые, *вибрационные* ощущения.

При обучении слепой может воспринимать при помощи осязания пространственные признаки, величину, форму, пространственные отношения. Сложнее дается опознание на ощупь сложных предметов.

Слуховое восприятие выполняет роль компенсатора, в связи с чем, обострено.

*Представления*, которые формируются в результате восприятия, отличаются рядом особенностей. Зрительные представления характеризуются снижением уровня обобщенности и четкости. Для них характерна фрагментарность (схематизм), неадекватность (несоответствие образа оригиналу). Представления могут носить отборный характер. Представления нечеткие, малодифференцированные, иногда встречается вербализм (словесное описание предметов и изображений без опоры на наглядный объект, предмет).

Слуховые представления наиболее правильные, осязательные формируются позднее. Хорошо различают запахи.

*Внимание*. У тотально слепых отсутствует реакция на новизну и такие качества как свет, цвет, контраст. Внимание привлекают звуки как сильные, так и слабые, резкий запах и неровность поверхности. Особенно хорошо

развито слуховое, моторное, непроизвольное внимание. Произвольное страдает из-за перенапряжения.

*Память*. Характерна меньшая продуктивность запоминания, однако отмечается высокая степень сохранности материалов в долговременной памяти (но существует жесткий программный подход запоминать то, что нужно). Воспроизведение может быть неточным.

*Мышление*. Недостаточно развито наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. В связи с тем, что слова не имеют конкретного значения, отмечается своеобразие понятийного и словесно-логического мышления. Отмечаются трудности установления смысловых связей между объектами. Отстает формирование основных мыслительных операций: анализа, сравнения, обобщения, классификации. Ограничены возможности творческого воображения.

*Речь* отстает в развитии. Замедлен темп усвоения пассивного и активного словаря.

*Личностная сфера*. Тяжело переживают момент потери зрения. Слепота влияет на яркость эмоций и развитие чувств, изменяет характер некоторых потребностей.

*Общение* сужено из-за ограниченной возможности к подражанию и ограниченности двигательной сферы, а также вследствие специфики познавательной сферы и воспитания.

**2. *Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха.***

Нарушения слуха относят к сенсорным нарушениям. Более 4% мирового населения (250 млн.) имеют нарушения слуха. К 2020 году ожидается рост до 30%. Растет число людей с односторонней тугоухостью (причина: 25% - менингит, 25% корь, 10% - эпидемический паротит).

Педагогическая классификация детей с нарушениями слуха Р.М. Боскис выделяет следующие группы:

- глухие (неслышащие) без речи (ранооглохшие);
- глухие (неслышащие) сохранившие речь (поздноoглохшие);
- слабослышащие с развитой речью;
- слабослышащие с глубоким речевым недоразвитием.

*Психомоторика* характеризуется более поздним развитием: позже сидят, встают, ходят 50% детей. Отмечаются недостаточно точная координация движений, низкий уровень пространственной ориентации, мелкой моторики, артикуляции, отсутствует слуховой контроль за движениями. Двигательные нарушения сказываются на речевом развитии.

*Ощущение и восприятие*. Для компенсирования дефекта наиболее значимой является вибрационная чувствительность. У глухих она в 2 раза точнее, чем в норме. Осязание затрудненно. Зрительное восприятие (по данным К.И. Вересотской) характеризуется замедленным узнаванием предметов, необходимо больше времени, чтобы выделить информационные признаки. Отмечаются трудности восприятия перевернутых на 180 градусов

изображений. Это связано с тем, что у них нарушена активность восприятия. Плохо узнают контурные изображения. Трудности понимания перспективных изображений, пространственно-временных отношений и движения. Лучше узнают фигуры, чем буквы. Такие особенности связаны с несформированностью речи.

*Внимание*. Особое значение имеет зрительное внимание, поэтому быстро возникает утомление и, как следствие, дефекты в зрительном внимании. Трудности в переключении внимания и концентрации.

*Память*. Непроизвольная память формируется позднее, чем в норме и характеризуется неточностью запоминаемого материала и тенденций к смешиванию сходных предметов. Произвольное запоминание меньше организованно, чем в норме. Реже пользуются опосредованным запоминанием, с трудом запоминают схематические изображения. В процессе сохранения материала теряется или усиливается его своеобразие. При запоминании склонны к взаимоуподоблению. Существуют ошибки при вербальном запоминании:

- замена одного слова другим, сходным по внешнему признаку (угол – уголь);
- смысловые замены (крыло – голубь);
- сочетание внешней схемы и смысловой близости (выбрали – собрали).

*Мышление*. Мышление отличается специфичностью из-за недоразвития речи. Наглядно-действенное мышление появляется позже и на основе использования элементарных способов действия – подражания и копирования. Отмечается инертность и недостаточная обобщенность способов действия. Наглядно-образное мышление характеризуется недостаточной четкостью при оперировании представлениями, что затрудняет образование конкретных представлений объектов, их признаков. Это затрудняет мысленное оперирование образами (застревают именно на этом уровне мышления). Эти особенности, а также недоразвитие речи затрудняет формирование словесно-логического мышления. Отмечаются трудности овладения анализом, синтезом, обобщением. Особо трудно дается сравнение и выявление сходства.

*Речь*. Позже овладевают речью. Трудно овладевают словарным составом речи и грамматикой. У глухих другие, чем у нормально слышащих детей сенсорные основы в формировании образа слов. Сложно дается понимание понятий: больше - меньше, величины, трудности овладения словарным запасом, грамматикой. У глухих речь словесная возможна только при специальном обучении. С трудом различают части речи, не умеют пользоваться ими. С трудом овладевают предлогами, местоимениями и суффиксами (доменький - домик). С трудом устанавливают связи между словами, заменяют одно слово другим, внешне на него похожим (угол – уголь). Речевая деятельность склонна к упрощению и распаду.

*Личностная сфера*. Реакция на потерю слуха. Трудности понимания эмоционального состояния другого человека и самого себя, бедность выражения своих чувств. Имеется мало понятий, обозначений эмоционального состояния. Не могут воспользоваться интонацией для понимания эмоций. Самосознание недостаточно полное, самооценка формируется на 2-3 года позже, часто - заниженная, представление о себе ограниченно.

*Общение*. Недостаточный опыт общения. Выстраивая межличностные отношения, учитывают успеваемость, дисциплинированность и уровень развития речи своих сверстников. В целом, отношения с людьми упрощенные и конкретные.

У детей с сенсорными нарушениями первичным нарушением в структуре психического развития является нарушение восприятия соответствующего характера. Вторичными нарушениями выступают нарушения мышления. При нарушении зрения более выражено страдают наглядные формы мышления, что определенным образом сказывается и на мышлении словесно-логическом. При нарушении слуха – словесно-логическое мышление страдает более выражено, однако специфическим образом нарушаются и наглядные формы мышления, особенно, наглядно-образное.

**3. *Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи.***

Нарушения речи – это самые распространенные нарушения в детском возрасте, особенно в дошкольном. Среди всех нарушений их количество достигает 70%. Нарушения речи это собирательный термин для обозначения отклонения от речевой нормы, которые препятствуют речевому общению и социальной адаптации. Клинико-педагогическая классификация Г.В. Чиркиной предполагает учет клинических, психологических и лингвистических критериев. Речевые нарушения подразделяются на 2 основные группы: нарушения устной речи и нарушения письменной речи. НУР подразделяются на расстройства фонационного оформления речи – нарушения голоса (афония, дисфония), темпа (брадилалия, тахилалия), плавности (заикание), произношения (дислалия, ринолалия, дизартрия). Нарушения письменной речи подразделяются на нарушение письма (аграфия и дисграфия) и нарушения чтения (алексия и дислексия).

Психолого-педагогическая классификация Р.Е. Левиной основана на анализе нарушений языковых средств общения. В ней выделено 2 группы нарушений: нарушение средств общения и нарушения в применении средств общения. К первому относят *фонетико-фонематическое недоразвитие* речи (ФФН) – нарушение произносительной стороны речи из-за дефектов восприятия и произношения и *общее недоразвитие речи* (ОНР) – сложные речевые расстройства (дизартрия, ринолалия, алалия, афазия). При ОНР выделяют 3 уровня развития речи: первый – полное отсутствие общеупотребительной речи; второй – частичная сформированность речи

(незначительный запас слов, аграмматичная фраза); третий – некоторые дефекты произношения, упрощения, лексические нарушения. Заикание относят к нарушениям в применении средств общения. Выраженные поражения речевой системы относят к отдельной группе нарушений, которую называют *тяжелые нарушения речи* (ТНР).

Основные виды речевых нарушений согласно клинической классификации:

**Первичные**:

1. Нарушение речи периферического характера:

- *дисфония* – нарушения голоса, шепот, афония – отсутствие голоса; ринофония – нарушение тембра голоса при нормальной артикуляции;
- *ринолалия* – нарушение тембра и звукопроизношения из-за анатомо-физиологического дефекта речевого аппарата: открытой или прикрытой расщелины между ротовой и носовой полостью на верхней губе, десне, нёбе;
- *дислалия* – нарушение произносительной стороны речи при нормальном слухе сохранной иннервации речевого аппарата (выделяют механическую (органическую) дислалию, связанную с нарушением строения артикуляционного аппарата: неправильные прикус, строение зубов, твердого неба, короткая уздечка языка и др., и функциональную, связанную с неправильным речевым воспитание ребенка в семье: «сюсюканье», неправильное звукопроизношение у взрослых, педагогическая запущенность – лампа: йампа, лямпа; рыба: йиба, либа, лыба; санки: тянки, сянки, цанки; шуба: тюба, сюба, суба; цапля: тяпля, сяпля).

2. Нарушения речи центрального характера:

- *дизартрия* – нарушение (внутриутробное или в раннем возрасте поражение ЦНС) произносительной и мелодико-интонационной стороны речи из-за недостаточной иннервации речевого аппарата: проявляется в расстройствах артикуляции звуков из-за ограничения подвижности языка, нёба, губ, изменениях голоса, темпа, ритма и интонации;
- *алалия* – отсутствие или недоразвитие речи (при нормальном слухе и интеллекте) из-за органического поражения речевых зон коры ГМ. Алалия делится на:
- моторную (экспрессивная) – дети понимают обращенную речь в рамках конкретной ситуации, сами говорят с искажениями слов и фраз, трудно дается актуализация обобщенных и абстрактных понятий; возможно полное отсутствие устной речи;
- сенсорную (импрессивная) – есть речевая активность, чаще как эхолалия, но не нарушено восприятие звуков речи и понимание речи других;
- *афазия* – системное нарушение речи, полная или частичная утрата речи, вызванная локальным поражением коры левого полушария (после 12 лет и у взрослых): проявляется в трудностях понимания и производства речи;
- *дислексия* – частичное нарушение чтения из-за поражения некоторых участков коры: замедленное чтение, склонность к угадыванию – не может запомнить буквы и сопоставить их со звуками, фонетические искажения,

замены, перестановки, пропуски букв неправильно понимает простые тексты. Алексия – полное отсутствие способности к чтению;
- *дисграфия* (*аграфия*) – частичное (полное) нарушение процессов письма: пропуски букв, перестановка, персеверация (повтор слогов, слов);
- *заикание* – нарушение темпо-ритмичной организации речи из-за судорожного состояния голосового аппарата (логоневроз), невротическое заикание возникает из-за наследственных, психогенных факторов; неврозоподобное заикание – поражение головного мозга.

3.Нарушение темпа речи: *тахилалия* – ускорение речи, *брадилалия* – замедление речи.

**Вторичные нарушения** – расстройства речи, которые наблюдаются при сенсорных нарушениях, при умственной отсталости, ЗПР, эмоциональном напряжении, акцентуациях, психопатиях, неврозах.

Психология детей при разных нарушениях имеет значительные различия, что связано с тяжестью речевого нарушения. Для тяжелых речевых нарушений характерна следующая картина.

*Личность*. При нарушениях речи ребенок фиксирует внимание на дефекте и тяжелого его переживает. От этого преобладают негативные переживания, появляются повышенная речевая тревога, выраженная ситуационная и личностная тревожность, замкнутость, неуверенность в себе, обидчивость, слезливость. Самооценка занижена более чем в 2 раза, хуже оценивают свои качества и возможности. Отмечается сужение системы ценностей (терминальные – здоровье – имеют большее значение чем в норме), низкий уровень притязаний в речевой деятельности, чувство вины и страхи.

*Общение*. Преобладает невербальное. Часто меняют партнеров по общению. При выборе партнера самое приоритетное – состояние речи. Предпочитают более старших людей в общении.

*Психомоторика*. Ниже показатели ловкости, быстроты, а выносливость как у норы. Трудно выполнять сложнокоординируемые движения, автоматизация замедленная. Характерно снижение моторных навыков.

*Ощущение и восприятие*. Характерны разнообразные , разномодальные агнозии: предметная (не узнают предметы), симультанная, символическая, лицевая, тактильная, речевая акустическая агнозия (не дифференцируют звуки). Нарушается оптико-пространственный гнозис.

*Внимание*. Колебание внимания, в особенности слухового. Трудность включения и концентрации внимания, отвлекаемость.

*Память*. Качественные и количественные изменения. Страдает как речевая, так и неречевая память. Возможен «эффект края» (первое и последнее слово, предложение запоминают лучше).

*Мышление*. Мышление замедленное, тугоподвижное. Характерна несформированность наглядно-образного мышления. Хуже формируется операциональная сторона мышления (анализ, синтез, обобщение, сравнения), снижена способность к символизации, к абстрагированию. Замедлено

формирование пространственно-временных представлений. Отмечается нарушение способности к конструированию, бедность логических операций, тенденция к конкретизации. Запас знаний снижен. Творческие показатели снижены в 2 раза.

*Игровая деятельность*. Очень быстро утомляется. Игры стереотипные, подражательные. Чаще манипулируют игрушками, а не играют. Выбирают подчиненные роли. Предпочитают подвижные игры, игры без сюжета. Трудности в формировании программы деятельности.

У детей с выраженными нарушениями речи первичным нарушением в структуре психического развития является нарушение восприятия речи или способности к проговариванию. Вторичными нарушениями выступают нарушения мышления, в первую очередь, словесно-логического.

**4. *Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями опорно-двигательной сферы.***

Повреждения опорно-двигательно аппарата отмечаются у 5-7% детей. По классификации О. Г. Приходько выделяют следующие виды нарушений функций опорно-двигательно аппарата.

1. Заболевания нервной системы: детский церебральный паралич, полиомиелит.

2. Врожденная патология функций опорно-двигательно аппарата: врожденный вывих бедра, кривошея, косолапость и другие деформации стоп; аномалии развития позвоночника – сколиоз; недоразвитие и дефекты конечностей, аномалии развития пальцев и кисти, артрогрипоз – врожденное уродство конечностей, сопровождающееся отсутствием или ограничение подвижности суставов.

3. Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательно аппарата: травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей; полиартрит, заболевания скелета (туберкулез, остеомиелит, опухоли); системные заболевания скелета (хондродистрафия или ахондроплазия - врожденное отставание в росте костей конечностей при нормальном росте туловища, шеи и головы, рахит – нарушение развития костей в раннем возрасте из-за нехватки витамина D).

Основная масса нарушений (90%) приходится на ДЦП. Из 100 случаев ДЦП 30 возникает внутриутробно, 60 – в момент родов, 10 – после рождения. ДЦП – тяжелое заболевание, возникающее в результате поражения головного и спинного мозга на ранних этапах развития ребенка.

Выделяют следующие группы детей с различными формами ДЦП:

- Спастическая диплегия (синдром Литтля) – наиболее частая, в значительной степени поражаются ноги и, менее, руки, могут обслуживать себя, писать, речь недоразвита (у 70% дизартрия). Резко ограничены движения корня языка, глаза подняты к верху (сложности восприятия), ноги и руки скрещиваются. Часто сопровождается ЗПР, у 35% УО. Социальный прогноз благоприятен – 65% учатся в массовой школе.

- Гемипаретическая форма – у 80% в ранний постнатальный период как результат травм и инфекций. Врожденные рефлексы сформированы. Поражается одна сторона тела, чаще всего правая сторона, тяжелее поражены верхние конечности. Характерна симметричная поза. Умственно отсталые дети - 30%, вторичная ЗПР у 50%. Социальный прогноз благоприятен – 70% учатся в массовой школе.

- Гиперкинетическая форма (результат гемолитической болезни новорожденных) – врожденные рефлексы вялые, характерны насильственные движения, долго учатся ходить, движения червеобразные, что ограничивает возможности самообслуживания. При этом интеллект чаще сохранен. У 10% нарушения слуха. Имеют серьезные проблемы в социальной адаптации.

- Двойная гемиплегия – самая тяжелая форма ДЦП, сопровождающаяся тяжелыми двигательными расстройствами нижних и верхних конечностей. Резко выражены тонические рефлексы, связанные с напряжением мышц, не могут самостоятельно сидеть, стоять, ходить, функции рук и ног практически не работают, ноги согнуты. Наблюдаются тяжелые речевые нарушения, выраженное снижение интеллекта. Социальный прогноз неблагоприятен.

- Атонически-астатическая форма – форма редкая, отсутствуют рефлексы, снижен тонус мышц, неуверенная походка. Характерно снижение мышечного тонуса, нарушение координации движений и равновесия. Наблдаются недоразвитие речи и интеллекта (50% - умственно отсталые). 50% детей с нормальным интеллектом. Социальный прогноз неблагоприятен.

- Смешенная форма – может включать несколько форм.

Выделяют 3 степени тяжести:

1. Легкая – может передвигаться, обслуживать.
2. Средняя – нуждается в помощи пи движении и самообслуживании.
3. Тяжелая – нуждается, зависит от окружающих.

*Психомоторика*. Задержано формирование всех двигательных функций: удержания головы, сидения, стояния, ходьбы, манипулирования. Из-за поражения ЦНС нарушается работа мышечных схем произвольных движений вследствие чего появляются трудности формирования двигательных навыков, двигательные навыки формируются как патологические. Патологические позы: 1) голова поднята вверх и откинута назад, спина, руки и ноги напряжены и разогнуты; 2) голова повернута вправо, правая рука и нога разогнута, а левые согнуты, 3) голова опущена на грудь, руки и ноги согнуты. У некоторых детей возникают проблемы с выполнением целенаправленных действий (одевание, раздевание, рисование). Неустойчивая ходьба, плохая координация движений, нарушение плавности, хватания, удержания сказываются на освоении учебных действий: письмо медленное, неразборчивое, не соблюдают строку, буквы разные по величине, с разным нажимом (может порвать тетрадь).

*Сенсорные функции*. Тактильное восприятие нарушено. Тактильные ощущения не четкие, не дают адекватной информации о предмете (как в перчатках). Снижение слуха на высокочастотные звуки (т, к, с, п, ф,

ш). Нарушено звукопроизношение. У детей с ДЦП у 10% наблюдается слепота, у 30% нарушение зрения (косоглазие). Отмечаются несогласованное движение глаз, сужение поля зрения, нарушена фиксация взора, нарушена острота зрения. В результате им трудно отыскать предмет, проследить его перемещение. Возникают особые трудности в пространственной ориентации. Трудно следить за движением, сложить из частей целое. Работают методом проб и ошибок.

*Внимание*. Отмечаются трудности сосредоточения, концентрации внимания и произвольности внимания.

*Речь* нарушена по всем направлениям и зависит от типа нарушения.

*Мышление* зависит от степени нарушения (ЗПР, умственная отсталость). Отмечается наивность суждений.

*Личность*.

Заметно страдает эмоциональная сфера. Эмоционально-волевая сфера характеризуется расторможенностью, суетливостью, вялостью, пассивностью, трудностями контроля за своим поведением.

Нередко развитие личности идет *по невротическому типу* – несамостоятельные, пугливые, неуверенные, внушаемые. Часто уходят в свой внутренний мир. Характерны низкий уровень мотивации, эгоцентризм, конфликтность. Отмечаются пассивно-оборонительные или агрессивные типы защиты, реакции протеста, чаще пассивного (мутизм, энурез, суицидальные мысли), реакции отказа.

Другой вариант развития личности – *цереброастенический*. Характеризуется эмоционально-волевой незрелостью, эмоциональной возбудимостью, нарушениями памяти, внимания, чрезмерной утомляемостью. Ищут внимания и одобрения.

Третий вариант развития личности – органический инфантилизм – недостаточный самоконтроль, расторможенность влечений, страхи, высокая тревожность, интеллектуальная незрелость.

*Общение*. Нарушены коммуникативные функции. Не проявляет инициативы в общении.

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата первичным нарушением в структуре психического развития являются моторные нарушения. Вторичными нарушениями выступают нарушения восприятия всех модальностей, речи, предполагающей специфическую моторную активность речевого аппарата и всех форм мышления разной степени выраженности.

## Контрольные вопросы

1. Какие существуют критерии классификации зрительных нарушений?
2. Какие группы нарушений выделяют в классификации зрительных нарушений?
3. Чем характеризуется чувственное познание ребенка с нарушением зрения?

4. Чем характеризуется мышление и речь при зрительных нарушениях?
5. В чем состоят особенности личности и общения ребенка с нарушенным зрением?
6. Какие группы выделены в педагогической классификации детей с нарушенным слухом?
7. Чем характеризуется чувственное познание ребенка с нарушенным слухом?
8. Чем характеризуется мышление и речевое развитие ребенка с нарушенным слухом?
9. В чем проявляются особенности личности и общения детей с нарушенным слухом?
10. В чем состоит сущность классификаций речевых нарушений?
11. В чем проявляются особенности личности и общения у детей с речевыми нарушениями?
12. Чем характеризуется познавательная сфера детей с нарушениями речи?
13. Какие группы нарушений выделены в классификации нарушений функций опорно-двигательного аппарата?
14. Какие существуют варианты ДЦП?
15. В чем проявляются особенности психомоторики детей с ДЦП?
16. Чем характеризуется чувственное и логическое познание детей с ДЦП?
17. В чем проявляются особенности личности детей с ДЦП?
18. Назовите причины сенсорных нарушений?

**Литература**

1. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 272 с.

2. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : практикум для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2011. – 201 с.: ил.

## Тема 3.9. Искаженное психическое развитие. Закономерности искаженного психического развития

**План:**

1. Понятие «синдром раннего детского аутизма» (РДА).
2. Психолого-педагогическая характеристика детей с РДА.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с шизофренией.

### 1. *Понятие «синдром раннего детского аутизма» (РДА).*

Искаженное развитие – тип дизонтогенеза, при котором наблюдаются сложные сочетания общего психического недоразвития, задержанного,

поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, что приводит к ряду качественно новых патологических образований.

Примером искаженного психического развития является РДА. Autos – сам, означает отрыв от реальности, отгороженность от мира.

Аутизм встречается чаще, чем слепота и глухота вместе взятые, но статистические данные неоднозначны, т.к. недостаточно определены, сущность аутизма, его причины и механизмы развития, диагностические и возрастные критерии. В классической форме встречается 0,1% детей больных аутизмом, другие проявляются симптоматично 0,3 - 0,4%, общий уровень детей с аутизмом 1%. Чаще (в 4 раза) встречается у мужчин. В мире отмечается тенденция к росту количества случаев РДА.

Этиология:

- генетический фактор (большинство случаев)– существует группа генов, обеспечивающих предрасположенность к развитию РДА при наличии внешнего (травма, инфекция, интоксикация и др.) или внутреннего (возрастной кризис, конституциональные особенности и др.) факторов;
- органический фактор органические поражения ЦНС (однако локализация не выявлена)
- психогенный фактор (в рамках психоаналитической теории за рубежом).

В других источниках ссылаются на наследственный фактор, хронические заболевания, психотравмирующие ситуации, поражение нервной системы, поражение стволовых отделов головного мозга, семейное воспитание, деспотичность.

Чтобы понять природу РДА необходимо обратиться к этапам изучения РДА.

1. Донозологический – 19 - н. 20 века. Отдельные упоминания о детях, которые стремятся к одиночеству, не хотят общаться.
2. Доканнеровский – 20 – 40-е годы 20 века. Впервые РДА рассматривали в рамках возможности выявлять шизофрению у детей.
3. Каннеровский – 1943-1970. Выходят работы американского детского психиатра Каннера. Он охарактеризовал РДА как особое состояние с нарушениями общения, речи и моторики, которые он соотнесен с шизофреническим спектром заболеваний. Австрийский психиатр Аспергер считал, что аутизм – это вариант психопатии. Позднее РДА рассматривалось, как особое конституциональное состояние.
4. Послеканнеровский – 1980 – 1990. Отход от позиции Каннера. РДА стали рассматривать как неспецифический синдром разного происхождения.

Сегодня существуют представления о двух типах аутизма:

- классический аутизм Каннера (в рамках шизофрении);
- аутизм, как аутистические состояния разного происхождения.

В отечественной психологии нет единого подхода к классификации. В.В. Ковалев выделяет:

1. Процессуальный аутизм (шизофренический);
2. Непроцессуальный аутизм (разное происхождение).

На основе этиопатогенетического подхода К.С. Лебединской была создана классификация из 5 вариантов РДА:

1. РДА при различных заболеваниях ЦНС (органический вариант).
2. Психогенный аутизм.
3. Шизофренический аутизм.
4. РДА при обменных заболеваниях.
5. РДА при хромосомных заболеваниях.

О.С. Никольская в зависимости от степени нарушения взаимодействия со средой выделяет 4 группы детей с РДА.

Для *первой группы* характерна выраженная аффективная патология (самоагрессия, страхи), полевое поведение, мутизм, отсутствие потребности в контакте беспокойство, неустойчивый сон. Для восприятия предметов использует обонятельные, вестибулярные и тактильные ощущения. Демонстрирует активные формы аутостимуляции – раскачивание, прыжки, лазание. Ведущий признак – отрешенность от внешней среды. Нуждаются в уходе. Прогноз неблагоприятный.

*Вторая группа* характеризуется более целенаправленным поведением: у них произвольно вырабатываются простейшие стереотипные реакции и речевые штампы. При изменении обстановки (вне дома) аффективные нарушения нарастают. Страхи обусловлены гиперчувствительностью (страх малозаметных шумов, запахов, блестящих предметов). Выражено стремление к постоянству. Наблюдается напряженность мышечного тонуса, недоразвитие тонкой моторики. Восприятие гиперчувствительное. Высокий уровень механической памяти. Возможно обобщение по аффективным признакам. В речи эхолалии, телеграфный стиль. Обращает внимание на аффективную сторону речи, стихосложение, словотворчеству. Игры стереотипные – однообразные движения со шнурками, палочками. Ведущий признак – отвержение окружающей реальности. Могут освоить навыки самообслуживания и элементарного обучения. Нуждаются в постоянной опеке. Возможно овладение элементарными трудовыми навыками.

*Третья группа* характеризуется большей произвольностью поведения, наличием более сложных форм аффективной защиты, проявляющейся в патологических влечениях и компенсаторных фантазиях. Возможны негативизм, как реакция на неудачу, вербальная агрессия. Аффективные переживания проявляются в монологах (постоянно говорит о кражах, убийствах) и рисунках. Интерес к предмету может быть проявлением страхов. Характерна моторная неловкость, слабая координация. Восприятие избирательно. Высокий уровень памяти, особенно на значимые события. Доступны обобщения, выделение существенных признаков. Интеллектуальные интересы ограничены сферой увлечений и впечатлений.

Высокое развитие словарного запаса сочетается со слабой коммуникативной активностью, которая скорее проявляется в экстремальных ситуациях. Ведущий признак – замещение с целью противостояния аффективной патологии. Могут обучаться во вспомогательной школе. Возможно самостоятельное проживание под присмотром т овладение трудовыми навыками.

У *четвертой группы* аутистические свойства и аффективная патология менее выражены. На первый план выступают неврозоподобные расстройства – тормозимость, робость, пугливость. Восприятие зависит от эмоционального состояния. Проявляют невербальные способности. Нормальный уровень обобщения, суждений, умозаключений. В экстремальных ситуациях стереотипность мышления. Речь развернутая, менее штампованная. Ведущий признак – повышенная ранимость при взаимодействии с окружающими. Навыки самообслуживания сформированы. Могут обучаться в массовой школе.

**2. *Психолого-педагогическая характеристика детей с РДА.***

Признаки:

- Недостаточное или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими.
- Отгороженность от внешнего мира.
- Слабость эмоциональных реакций по отношению к близким.
- Неспособность дифференцировать людей и неодушевленные предметы.
- Недостаточная реакция на зрительные, слуховые раздражители при высокой чувствительности к слабым раздражителям.
- Стремление к неизменности окружающего (феномен тождества).
- Страхи бывают диффузные (неконкретные) и дифференцированные. Неофобии – боязнь всего нового (предметов, одежды).
- Аутистические фантазии отличаются оторванностью от реальности и сверхценностью.
- Однообразное поведение, склонность к стереотипам в поведении, примитивным движениям (вращение кистей рук перед глазами, подпрыгивание на носках, раскачивание туловищем или головой и др.).
- Нарушение речи в зависимости от тяжести нарушения выделяют 3 типа:

1. Наиболее тяжелое нарушение речи - речь существует в отдельных звуках.
2. Речевое развитие менее затруднено – у ребенка формируется элементарная фраза к 3-4 годам, слова-штампы.
3. Дети с достаточным развитием речи и большим словарным запасом, но ребенку трудно оперировать речью, характерны стереотипные фразы.

- Специфическое зрительное поведение проявляется в непереносимости взгляда (взгляд бегающий или мимо). Преобладание периферического восприятия создает впечатление, что ребенок видит через стенку.
- Особенности моторики проявляются в угловатых, несоразмерных движениях. Сложные движения выполняет лучше, чем простые, мелкая моторика развивается раньше, чем общая.

У детей с РДА встречаются эпилептические припадки, косоглазие, ослабление зрения и слуха, заболевания кожи. У 60% детей отмечается умственная отсталость разных степеней, у 20% – ЗПР, у 20% – сохранный интеллект.

Структура дефекта при РДА сложная для анализа.

Разные точки высказываются о том, что выступает в качестве основного дефекта: дезорганизованность восприятия, нарушение соотношения сна и бодрствования, когнитивные и речевые проблемы, сочетание низкого тонуса, и особой сенсорной и повышенной эмоциональной чувствительности.

Можно предположить следующую связь нарушений при РДА. В первую очередь:

- страдает тактильный гнозис (отрицательные эмоциональные реакции на прикосновение, слабые реакции на прикосновение).

- отмечаются зрительные, слуховые нарушения, которые проявляются в непереносимости яркого света и звуков, в отдельных случаях это слабая реакция на свет и звук.

- нарушение моторной сферы.

- так как все виды восприятия сопровождаются чувством неприятного, происходит искажение эмоционального фона.

В результате этого возникает недостаточная зрительная, слуховая ориентировка, которая искажает восприятие ключевых сигналов, и в результате этого наблюдаются искажения в интеллекте (лучше выполняет абстрактные задания, чем конкретные), нарушения в общении, как речевого, так и неречевого, статус ребенка начинает носить, ломкий характер, зависит от воздействия окружающей среды и людей.

**3.** ***Психолого-педагогическая характеристика детей с шизофренией.***

Шизофрения – длительно текущее психическое заболевание, которое возникает на основе наследственной предрасположенности, имеет непрерывное или приступообразное поведение и приводит к изменениям личности. Шизофрения занимает особое место в психиатрии в связи с неблагоприятной динамикой течения и глубокими дефектами психики и негативными социальными последствиями.

Впервые данные о шизофрении появились в трудах немецкого ученого Крепелина в 19 в. (ранее – слабоумие). В 20-е годы 20 в. швейцарский ученый Блеер ввел понятие «шизофрения».

В популяции примерно 1 % больны шизофренией, дети – 0,2%, 18-44 года – 0,8-1%, после 50 лет – редко. У женщин и мужчин количество случаев, примерно одинаково, чаще всего возникает в 20-25 лет.

Причины возникновения шизофрении:

- Биологические:

- генетический фактор, если один родитель болен, то 12% вероятность заболевания ребенка, если оба родителя – 40%, если близнецы – 40%, бабушка, дед – 4%, болен брат, сестра – 10%.

- заболевания в период беременности – грипп.

- нарушение обмена процессов в коре головного мозга, нарушение активности дофаминовых структур, понижение уровня дофамина приводит к снижению серотонина (отвечает за радость).

- Средовые факторы – отношения в семье.
- Психосоциальные факторы – стрессы.

Сиптомы в детском возрасте:

1. Излишнее спокойствие, пассивность.
2. Склонность к мечтам, фантазиям.
3. Значительное расхождение в формировании интеллектуальных процессов и бытовых практических навыков.
4. Неумение общаться.
5. Эмоциональная холодность.
6. Избегание контактов.
7. Необычное увлечение. Рисунки отражают негативную симптоматику, повторяющиеся болезненные сюжеты.
8. Продуктивные симптомы:

- нарушения восприятия – галлюцинации, иллюзии;
- нарушения мышления – качественные (бред) и количественные (нарушение речи; ускорение, замедление, искажения логического мышления).

Негативные симптомы:

- эмоциональное снижение, тупость, амбивалентность чувств;
- абулия – ослабление воли;
- аутизм – уход в себя;
- изменение психомоторики.

Основные признаки:

- Младенчество – задержка моторного и сенсорного развития, особенно тонкой моторик (дети выполняют змееподобные движения, снижена реакция на стимулы, заметно недостаточное развитие речи).
- Дошкольный возраст – обращает на себя внимание пассивность, плохая коммуникабельность, выраженная тревожность, взвинченность, эмоциональная тупость.
- Младший школьный возраст также как и в дошкольном.
- Подростки – снижение активности, наличие бреда, галлюцинации, нарушения сна, настроения, часто наблюдается

дисморфомания. Фобии и двигательное возбуждение. Приступообразное течение.

- После 50 лет – стертые формы.

**Контрольные вопросы**

1. Что такое искаженное развитие?
2. Что такое аутизм?
3. Причины аутизма?
4. Перечислите этапы изучения РДА.
5. Чем характеризуются классификации РДА?
6. Чем характеризуются различные степени нарушений при РДА (по классификации О.С. Никольской)?
7. В чем состоят сложности описания структуры дефекта при РДА?
8. Какие психологические проявления характерны для детей с РДА?
9. Что такое шизофрения?
10. Какие выделяют виды шизофрении?
11. Какие клинико-психологические проявления характерны для шизофрении?

**Литература**

1. Варенова Т. В. Основы специальной педагогики : учеб.- метод. пособие / Т. В. Варенова ; М-во образования Респ. Беларусь, Белор. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск : БГПУ, 2018. – 352 с

2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 272 с.

## Тема 3.10. Дисгармоническое психическое развитие
## Закономерности дисгармоничного психического развития.

**План:**

1. Психопатия: определение, этиология, классификация.
2. Отклонение темпа полового созревания.
3. Патологическое формировние личности.

Основой дисгармонического психического развития является врожденная или рано приобретенная диспропорциональность развития психики ребенка, преимущественно в эмоционально-волевой сфере.

**1.** ***Психопатия: определение, этиология, классификация.***

К дисгармонии психического развития относят психопатии и психопатическое развитие личности. В детском возрасте диагноз психопатия не ставят, а называют это психопатическими синдромами, приводящими к выраженным нарушениям поведения. Психопатия – стойкий склад психики. В немецкой психологии психопатия – моральное слабоумие. Психопатические синдромы – это относительно устойчивые сочетания

аномальных свойств личности, возникающие в результате нарушения ее формирования под влиянием различных эндогенных и экзогенных факторов

Этиология возникновения психопатии: генетические, наследственные факторы, травмы и заболевания ГМ, психотравмы, ранняя психическая депривация, неправильное воспитание.

Механизмы формирования психопатических синдромов неоднозначны. Систематизировать психопатии довольно трудно, т.к. существует многообразие психопатических вариантов развития личности и промежуточное положение между нормой и патологией, а также неоднозначные социальные факторы, влияющие на личностную структуру.

При анализе психопатического развития в детском возрасте необходимо учитывать биологические и социальные факторы. Социальные факторы приводят либо к декомпенсации, либо сглаживают патологические черты.

Динамика формирования психопатических синдромов проходит 3 этапа. На первом этапе появляются отдельные патологические реакции неустойчивого характера. На втором появляются более длительные патологические состояния: высокая аффективность, склонность к бродяжничеству. На третьем отмечается стойкая девиация поведения (клептомания, патология сексуального поведения).

При психопатии в первую очередь страдает темперамент, изменяется сила, динамика нервных процессов, повышается возбудимость, импульсивность. Все это приводит к особой структуре регулятивных механизмов. На первый план выходят базальные эмоции (страх, гнев) и влечение регуляции деятельности (основные: продолжение рода и самосохранение, производные: что-то собирать, накапливать).

Выделяют 3 группы нарушений:

- страдает базальный аффект, а интеллект сохранен (но неспособен к регуляции эмоционально-волевых процессов).
- страдает инстинктивно-аффективная сфера – проявляется и сексуальных и пищевых инстинктах.
- страдают базальные и высшие эмоции.

По происхождению психопатии подразделяют на виды ядерные (конституциональные), краевые (приобретенные), органические. По ведущим проявлениям, основанным на типах нервной системы, выделяют следующие группы психопатий: возбудимые, неустойчивые, тормозимые, психастенические, шизоидные, мозаичные.

Г.Е. Сухарева выделяет 3 группы психопатий: конституциональные, органические, смешанные. Конституциональные, обычно, наследственные (от отца к дочери, от матери к сыну). Характерна глубина и стабильность психопатических черт. К ним относят психопатическое развитие по шизоидному, эпилептоидному, циклоидному, психастеническому, истерическому и неустойчивому типу. Психопатическое развитие по органическому типу связано с поражением ЦНС во внутриутробном периоде,

родах и в первые годы жизни. К ним относят возбудимые (эксплозивные) и бестормозные. Нажитые или «краевые» психопатии обусловлены длительным неблагоприятным микросоциальным влиянием в детстве и отрочестве. Для них характерно более медленное формирование и нестойкость проявления.

Виды:

При шизоидном типе наблюдается сочетание повышенной чувствительности с внешней сухостью к родным и близким, с отсутствием непосредственности и жизнерадостности. Их личность характеризуется аутичными чертами. Даже в игре предпочитают одиночество или общение со взрослыми или более старшими детьми. Преобладают интеллектуальные интересы.

Эпилептоидный тип характеризуется эмоциональной вязкостью, напряженностью эмоций и влечений, склонностью к немотивированным колебаниям настроения.

Циклоидный тип характеризуется выраженной склонностью к немотивированным колебаниям настроения от пониженного, депрессивного, до повышенного, маниакального. У детей преобладает повышенный фон настроения, наблюдается склонность к озорству, чрезмерной общительности. Такие состояния сменяются апатией, подавленностью, угрюмостью, мрачностью, молчаливостью, избеганием людей, однообразным поведением.

Психастеническая психопатия – повышенная истощаемость, низкая работоспособность, высокая чувствительность, неуверенность в себе, ранимость, мнительность, склонность к сомнениям, тревожность, выражены навязчивые страхи (за жизнь, страхи по поводу здоровья близких, боятся нового, незнакомого, тяжело переносят новую обстановку), возникают навязчивые мысли, ритуальные действия (дотронуться), слабость влечений, бедность чувств, нерешительность, ипохондричность.

Истерическая психопатия – демонстративность, театральность манер, поведения, неустойчивость влечений, поверхностны в суждениях, характерна лживость для достижения цели, инфантильность, склонны к плачу и смеху одновременно.

Развитие по неустойчивому типу характеризуется инфантилизмом и сопровождается незрелостью интересов, поверхностностью, неустойчивостью привязанностей, импульсивностью, трудностями выполнения длительной целенаправленной деятельности, безответственность, нестойкость моральных принципов, социально-отрицательные формы поведения.

Психопатическое развитие по органическому типу обусловлено ранним поражением ЦНС во внутриутробном периоде, при родах и в первые годы жизни. Нередко сочетается с ЗПР.

Возбудимая (Эксплозивная) группа характеризуется немотивированными колебаниями настроения в виде дисфорий,

взрывчатостью, повышенным эмоциональным возбуждением, раздражительностью, которая может доходить до ярости, не умением сдерживать свои влечения, неуживчивостью и конфликтностью. В ответ на малейшее замечание возникают бурные реакции протеста, уходы из дома, школы.

Для психопатии бестормозного типа характерен повышенный фон настроения, эйфория, эмоциональная неустойчивость, неустойчивость интересов и стремлений, некритичность, поверхностное мышление, непродуктивная деятельность, общительность, патологические влечения, импульсивные сексуальные поступки, бродяжничество.

Дисгармоничность психического развития в подростковом возрасте в рамках нормы может проявляться в акцентуированности (заостренности) отдельных черт характера.

**2.** ***Отклонение темпа полового созревания.***

Особый вид дисгармонического развития отклонения темпа полового созревания.

Задержанное психосексуальное развитие часто сочетается с явлениями психической неустойчивости: с незрелостью эмоционально-волевой и интеллектуальных сфер.

Для **задержки психосексуального развития церебрально-органического происхождения** характерны:

- Недоразвитие моторики (медлительны, двигателно неловки).
- Недоразвитие эмоционально-волевой сферы (внушаемы, трусливы).
- Высокий уровень вербализации или речевой продукции проявляется в склонности к бессодержательным рассуждениям (резонерство), болтливости как компенсации моторной несостоятельности.

Часто сочетается с ожирением и невротическими расстройствами.

С возрастом может сглаживаться, а может и остаться.

**Ускоренное психосексуальное развитие церебрально-органического происхождения** может приводить к аномалиям психического развития. Ускоренный темп полового развития может преимущественно сочетаться с повышенной аффективностью или с расторможенностью. Изменения проявляются в односторонности взрослых интересов, связанных с ранним появлением сексуальных влечений, повышенной аффективности, взрывчатости, ограниченности познавательных интересов, примитивности.

Эти дети не любят школу, для них характерно стремление к самостоятельному образу жизни, трудоустройству. При этом уровень интеллекта не обеспечивает эти желания, не понимают, что значит образ жизни взрослого человека, что нужно работать, нужно самим себя обеспечить. Может привести к асоциальному поведению.

**3.** ***Патологическое формирование личности.***

К дисгармоническому типу развития относят патологическое формирование личности. Причиной этих нарушений выступают биологические (генетические, соматические, церебрально-органические),

психологические (особенности эмоционально-волевой сферы) и социально-психологические факторы (семейная ситуация).

Патологическое формирование личности может быть связано с неблагоприятными условиями воспитания и длительно действующей психотравмирующей ситуацией. Социальные факторы могут изменить темперамент. Меняется сила, подвижность патологических реакций, появляется акцентуация характера. Патологическое формирование личности может быть результатом невротических конфликтов и состояний, неврозоподобных состояний из-за органического поражения ЦНС, невропатии. В этих случаях наблюдаются различные эмоциональные нарушения.

Факторы, приводящие к патологическому формированию личности:

- Непосредственное **воспитание патологических черт характера** через отрицательные примеры: возбудимость, неустойчивость, истеричность.
- **Чувствительность личности** к определенного рода психотравмирующим ситуациям.
- **Закрепление патологических реакций** (имитация, оппозиция (протест), негативизм (пассивный и активный), отказ) как ответ на психотравму.
- **Тяжелые соматические заболевания.**
- **Невротические расстройства** (невротические и неврозоподобные состояния).

*Чувствительность личности* к определенного рода психотравмирующим ситуациям особенно заметна в подростковом возрасте. В подростковом возрасте в связи с интенсивным преобразованием психики часто (от32 до 68%) некоторые черты личности заостряются, что приводит к акцентуации характера. Акцентуация характера – это крайний вариант нормального характера, но предрасполагающим к развитию невротических состояний, патохарактерологических и психопатических реакций. А.Е. Личко выделила 11 типов акцентуаций. Она выделила 2 типа динамических изменений: преходящие, транзиторные изменения характера и относительно стойкие. В классификации Леонгарда (1981) выделены следующие типы: гипретимный (высокая активность), дистимический (колебания настроения), эмотивный (чувствительность и глубина переживаний), тревожный (тревожная мнительность), интровертированный тип (замкнутость), возбудимый (вспыльчивые), демонстративный (желание быть в центре внимания), педантичный, неустойчивый (безволие), аффективно-лабильный (перепады настроения с глубокими переживаниями).

Сложные жизненные ситуации, в которых находится ребенок, могут привести к развитию патологических реакций. *Патологические реакции* или психогенные аномальные реакции – это патологические изменения психической деятельности, возникающие в ответ на психическую травму или психическое напряжение.

*Имитация* (реакция имитации) проявляется в подражании в поведении определенному лицу, герою произведения, лидеру, кумиру молодежной моды. Отрицательная реакция имитации проявляется в том, что все поведение строится как противоположное определенному лицу (в противоположность грубому отцу ребенок формирует у себя сдержанность)

*Реакция отказа* наблюдается при внезапном отрыве от матери, семьи, помещении в детское учреждение и проявляется в отказе от контактов, игр пищи. Эта реакция в подростковом возрасте свидетельствует об инфантилизме.

*Реакция оппозиции* появляется при предъявлении ребенку чрезмерных требований и утраты внимания и заботы со стороны близких людей. Проявляется в уходах из дома, прогулов школы, попытках самоубийства. Цель – избежать трудностей или привлечь к себе внимание.

*Реакция компенсации* заключается в том, что неудачи в одной области компенсируют в другой. Физически слабый старается достичь успехов в учебе.

*Негативизм* характеризуется немотиворованным сопротивлением действиям и просьбам окружающих. При *пассивном негативизме* не выполняет просьбу, при *активно*м – выполняет противоположное требование.

К дисгармоничным нарушениям психического развития относят также нарушения психического развития, связанные с тяжелыми длительными соматическими заболеваниями. В первую очередь заболевания сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

При *пороках сердца* встречаются *психогенные реакции* на сердечно-сосудистые расстройства – страх смерти, другие страхи и неврозоподобные расстройства – выраженная утомляемость (особенно при умственной нагрузке), связанная с повышенной истощаемостью активного внимания. В эксперименте и при длительных беседах это будет проявляться в грубых интеллектуальных ошибках, неприятных ощущениях в глазах при чтении, тяжести в голове, головной боли, и следовательно в раздражении, плаксивости, отказах от дальнейшей работы и беседы (даже если она была неэмоциональной). Раздражительная слабость может смениться гипостенией, приводящей к тому, что ребенок становится тихим, спокойным, вялым и безразличным. Интеллектуальные изменения проявляются в замедленном мышлении, сужении круга интересов, отвлекаемости и снижении продуктивности деятельности. В редких случаях возникают истероформные реакции (требуют повышенного внимания, рассказывают неправдоподобные истории) и ипохондрические реакции.

При *ревматизме* также отмечаются неврозоподобные реакции – утомляемость, раздражительность, плаксивость, обидчивость, возможны гиперактивность, грубость, тревожно-депрессивные состояния, страхи. Равнодушны к оценкам.

При *сахарном диабете* основными нарушениями являются сильная раздражительность (вплоть до гневливости по незначительному поводу) и быстрая утомляемость, что создает проблемы в общении. Чувство обиды, неудовлетворенности по поводу своей болезни. Повышенная эмоциональность проявляется в словоохотливости, конфликтности, необдуманности поступков. Может быть ослабление памяти, иллюзорность восприятия, чувствительность к раздражителям, некритичность.

При *гипертиреозе* (болезнь щитовидной железы) легко возбудимые нервные, неусидчивые, вспыльчивые, раздражительные, торопливые, обидчивые, без упорства в достижении цели, обидчивые, пугливые, с недостаточной способностью к концентрации внимания.

При *туберкулезе легких* выражен страх перед неизлечимостью и изоляцией. Астения и аффективные нарушения приводят к подавленности, угрюмости, чрезмерной тревожности, раздражительности и даже злобности. Возможны истерические, ипохондрические реакции, эйфория. Характерны перепады активности и настроения. При обострении отмечается апатия – безучастны, аспонтанны, речь и моторика заторможены, фразы односложные. Могут быть нарушения памяти, трудности чтения и выполнения мелких движений, различные проявления гиперстезии (раздражают звуки, свет, громкие разговоры).

Невротические расстройства – обратимые пограничные психические расстройства, вызванные психотравмирующими формами и протекающими без нарушений отражения реального мира, т.е. правильно все понимает, с осознанием факта своей болезни и проявляется, в основном, эмоциональными и соматовегетативными расстройствами. Основной механизм развития неврозов – защитная реакция личности на психогенный фактор.

Неврозами страдают до 2 % населения, среди всех психических заболеваний на них приходится 20% всех расстройств, а среди студентов – 55%.

Неврозы подразделяют на:

- общие (чаще у взрослых),
- системные (чаще у детей).

Общие неврозы:

*Неврастения* (астенический невроз) – повышенная возбудимость и раздражительность, которая сочетается с быстрой утомляемостью.

Утомление, которое возникает при неврастении, является защитной реакцией на слишком высокую тревожность, которая требует прекращения деятельности. Усилием воли человек преодолевает это утомление и тем самым повышает истощаемость НС.

*Истерический невроз* – желание привлечь к себе внимание, лабильность психической деятельности, неспособность к анализу и синтезу. Сопровождается вегетативными симптомами (обмороки, головокружения),

двигательными (непроизвольность движений, тики, тремор, замирание), истерическими параличами, сенсорными нарушениями (расстройство чувствительности в виде ощущения носков, чулков, перчаток, жилетки и т.д. и болями), истерические боли в разных частях тела.

*Невроз навязчивых состояний* – чаще всего проявляется навязчивыми страхами (фобии).

Невроз страха – обычно проявляется в детском возрасте, это связано с тем, что у детей преобладает пассивно-оборонительный рефлекс.

Существует несколько типов страха: навязчивые страхи, страхи со сверхценным содержанием (пылесоса), недифференцируемые бессодержательные страхи (просто страшно), страхи бредового характера, ночные страхи. Характер страха зависит от характера стресса, возраста. В преддошкольном возрасте боятся животных, сказочных персонажей. В дошкольном и младшем школьном возрасте часто страхи разлуки с близкими, темноты, одиночества. Страхи болезни, смерти, тревоги характерны для подростков.

*Депрессивный невроз* – характеризуется подавленностью настроения, тоской, отсутствием аппетита, нарушением сна, утратой интересов к игре, учебе и общению. У детей и подростков до 13%. Депрессивный невроз (невротические депрессии) – у ригидных, гиперсоциальных людей.

*Ипохондрический невроз* – состояние, характеризующееся чрезмерной тревожностью, опасением за свое здоровье, необоснованные страхи по поводу развития заболевания. Появляется после переживаний, связанных с болезнью родственника или самого себя или неожиданной смертью.

Системные неврозы:

*Невротическое заикание*. Заикание – нарушение ритма, темпа и плавности речи, связанные с судорогами мышц, участвующих в речевом акте. Невротическое заикание связано с внешним фактором, перенесенным стрессом.

Возникает в 4-5 лет, когда происходит развитие фразовой речи, однако возможно в 2-3 года. Обычно оно кратковременно и наблюдается у 5% детей. Относительно стойкое заикание – 1%, у мальчиков чаще в 2-10 раз.

*Невротические тики и невротические действия* – разнообразные автоматизированные привычные элементарные движения (мигание, облизывание губ, подергивание головой, плечами, различные движения конечностей, хныканье, хрюканье; распространенность среди детей – у мальчиков – 5%, у девочек – 2,5% от 7 до 12 лет. Продолжительность – 3-4 недели, 30% выздоравливают, 35% - состояние улучшения, 35% – состояние не меняется либо ухудшение.

*Невротические расстройства сна* – трудности засыпания, частое пробуждение и невозможность снова заснуть. Нередко проявляется в том, что человек не может выйти из глубокого сна.

*Невротический энурез* (недержание мочи во время сна) и невротический энкопрез (недержание кала). Может быть связано

с нарушением головного мозга, нарушением определенного строения толстой кишки. Энкопрез переживается тяжелее.

Причины: страхи, жестокое обращение родителей с ребенком.

Чаще всего возникает в возрасте 4-6 лет, редко после 15 лет, у мальчиков – в 4 раза чаще.

Профилактика энуреза:

Соблюдение пищевого и питьевого режима до 5 часов до сна. Успокаивающие средства (пустырник, валерьяна). Рекомендованы ванночки с травами. Нельзя будить ребенка во время сна.

*Нервная анорексия* (сознательно ограничивают себя в еде, с целью похудеть, что приводит к эндокринным нарушениям и физическому истощению. У девочек – в 5-25 раз чаще. На 200 школьников до 16 лет – 1 случай, 100 школьников после 16 лет – 1 случай, 50 студентов – 1 случай) и булимия (обратимее состояние, когда человек поглощает много пищи).

*Зафиксировавшиеся произвольные действия*, характерные для детей раннего возраста: сосание пальца, языка, раздражение половых органов, напоминающее мастурбацию, обкусывание ногтей, выдергивание волос, произвольное покачивание головой перед засыпанием. Наблюдается в состояних эмоционального напряжения у возбудимых и тревожных детей. Могут сопровождаться расстройствами сна, аппетита, страхами.

Картина невротических расстройств меняется с возрастом. У детей депрессивный невроз протекает атипично – страх, стресс, снижение успеваемости.

Истерические неврозы у детей проявляются вегетативными и сенсо-моторными расстройствами – задержка мочи, обмороки, параличи, истерическая рвота. У подростков, как у взрослых.

Неврастения у детей и взрослых проявляется одинаково, у детей больше заметна двигательная расторможенность.

Невропатия – вид аномалии эмоционально-волевой сферы, который обусловлен неустойчивостью регуляции вегетативных функций и возникающий до 3 лет. Чаще встречается астенический вариант невропатии.

При длительном течении невроза происходит усложнение симптомов, что приводит к патохарактерологическому расстройству – невротическому развитию личности, промежуточной форме между неврозом и психопатией. К нему относят: истерическое невротическое расстройство личности (демонстративность, бурные аффективные реакции), обсессивное невротическое расстройство личности (тревожность, неуверенность, ограничение нагрузок из-за страха заболеть), эксплозивное развитие (взрывчатость, застревание на отрицательных эмоциях, сверхценные ипохондрические реакции).

## Контрольные вопросы

1. Что такое дисгармоничное развитие?
2. Что такое психопатия?

3. Какие основные психологические нарушения характерны для психопатии?
4. В чем состоит структура дефекта при психопатии?
5. Какие группы психопатий выделила Г.Е. Сухарева?
6. Какие виды психопатий выделяют в психологической практике?
7. Какие психологические особенности характерны для каждого вида психопатии?
8. В чем проявляются отклонения темпа полового созревания?
9. В чем проявляется патологическое формирование личности?
10. Что является причинами патологического формирования личности?
11. Что такое невроз?
12. Какие виды невроза встречаются в детском возрасте?
13. Какие соматические заболевания сопровождаются невротическими изменениями?

**Литература**

1. Варенова Т. В. Основы специальной педагогики : учеб.- метод. пособие / Т. В. Варенова ; М-во образования Респ. Беларусь, Белор. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск : БГПУ, 2018. – 352 с

2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 272 с.

## Тема 3.11. Психологическая диагностика развития ребенка Принципы психологической диагностики в специальной психологии

**План:**

1. Принципы, методы и задачи диагностики в специальной психологии.
2. Требования к диагностическому инструментарию.
3. Основные направления психологического обследования.
4. Особенности изучения детей с ОПФР на разных возрастных этапах и при разной патологии.

**1.** ***Принципы, методы и задачи диагностики в специальной психологии.***

Соблюдение принципов психолого-педагогического изучения позволяет уточнить структуру дефекта и выявить индивидуальные особенности развития детей.

Принципы диагностики:

1. Комплексности обследования (всесторонности) – предполагает учет психофизических и социальных условий развития ребенка. Реализация этого принципа предполагает обследование врачами, психологами и педагогами.

Учитываются клинические данные (диагноз, анамнез – история болезни), характеристики из детских учреждений, в которых воспитывался и обучался ребенок, данные (справка с места работы) о месте работы родителей, акты обследования условий жизни в семье.

2. Изучение в процессе деятельности. Предполагает изучение ребенка при осуществлении им тех видов деятельности, которые характерны для данного возрастного этапа. Организуют деятельность таким образом, чтобы можно было выявить те стороны психики, которые интересуют психолога. Важное значение имеет изучение продуктов деятельности ребенка.

3. Принцип выявления положительных возможностей (зоны ближайшего развития) в процессе обучения, (принцип обучения, принцип развития, динамический принцип). Принцип опирается на решение вопроса о роли обучения в развитии ребенка, поднятый Пиаже и Л.С. Выготским. Пиаже считал, что обучение идет за развитием, а Выготский – обучение должно опережать развитие. Важно не просто наблюдать за деятельностью ребенка, но и изменять ее условия и организацию этой деятельности в более простой или сложной форме. Можно побуждать ребенка к деятельности, задавать вопросы, выслушивать самого ребенка, оказывать различные виды помощи.

4. Принцип целостности обследования (принцип конкретности). Для реализации принципа необходимо изучить все стороны психической деятельности ребенка. Если ребенок в школьном возрасте, то в единстве с учебной деятельностью, в дошкольном возрасте – в игровой деятельности. Необходимо изучить следующие виды деятельности: предметно-практическую, игровую, учебную, речевую деятельность (с взрослыми и со сверстниками). Важно обратить внимание на готовность ребенка к обучению. Нельзя определять ребенка в какой-то тип учреждений, основываясь только на его проблемах в обучении.

5. Принцип целенаправленного обследования. Каждое задание, методика, слово должны предъявляться с определенной целью. Например, составление сюжетного ряда предполагает не изучение мышления вообще, а способность мыслить в наглядно-образном плане. При этом картинки должны соответствовать жизненному опыту ребенка. Критическое отношение к своим ошибкам при составлении сюжетного ряда говорит о способности к установлению смысловых связей в наглядно-образном плане мышления. Неумение построить рассказ по этому ряду свидетельствует о речевом недоразвитии.

6. Принцип объективности обследования. Предполагает, что обследование ребенка надо проводить без предвзятости, без личного отношения либо предпочтения. Дети с нарушениями выглядят неопрятно (гиперсаливация – усиленное слюнотечение) и вследствие этого могут вызывать антипатию.

7. Принцип индивидуального подхода и установления контакта (личностный принцип). Ребенок может раскрыть положительные стороны

личности только в благоприятных условиях. Поэтому обследуемый и исследователь должны в своем общении принимать друг друга и испытывать расположение.

8. Принцип учета жизненного опыта и уровня речевого развития. Предполагает тот факт, что получаемая человеком информация преломляется через имеющийся у него опыт и проявляется в осмыслении или преобразовании этой информации. Речевое развитие влияет на восприятие информации.

*Методы обследования:*

- Метод изучения документации, анамнестический метод – сведения о развитии заболевания, условиях жизни, полученные от самого больного или от его родственников.

- Катамнестический метод – сведения, которые собирают после установления диагноза, после выписки из больницы или окончания того или иного учреждения ребенком с ОПФР.

- Эксперимент – констатирующий, формирующий. При тяжелых нарушениях сложно проводить или невозможно.

- Наблюдение.

- Беседа. При тяжелых интеллектуальных или речевых нарушениях невозможна.

- Метод анкет и опросов. При тяжелых интеллектуальных или речевых нарушениях невозможна.

- Метод анализа продуктов деятельности. Очень информативный метод в специальной психологии.

При организации обследования детей с особенностями развития главным методом является наблюдение. При помощи наблюдения можно определить состояние моторики, особенности общения, познавательные процессы, развитие речи, интересы. Все остальные методы идут за наблюдением.

*Задачи обследования:*

- Выявить нарушенные психические функции.
- Определить соотношение в нарушении элементарных и высших психических функциях.
- Выявить сохранные функции.
- Описать структуру дефекта.
- Поставить дифференцированный диагноза.

*Принципы и этапы диагностики.*

Принципы:

- системности – 3 сферы: в отношении методик, в отношении взгляда на психические функции, в отношении психики ребенка;

- возрастная норма;

- принцип научности – необходимость работать в одной психологической теории или направлении при изучении детей

с особенностями психофизического развития. У нас принято работать в психологии деятельности;

- принцип гуманности – «я несу ответственность за детей, а не я люблю детей»;

- доступности – если методика позволяет, то ребенок должен понимать, что происходит во время обследования, нужно объяснить ребенку: мы будем работать, а не играть.

Этапы:

Уточнение запроса: что изучить и от кого запрос: медицинские работники, родители.

Знакомство с документацией: медицинская, продукты деятельности.

Выдвижение предварительной гипотезы исследования.

Обследование (начать с беседы 20-30 мин.) клиническая беседа требует много времени и большого опыта, можно вести с родителями, с ребенком, в конце гипотеза.

Эксперимент – обследование ребенка с помощью инструментария, определенная стратегия (что изучается) и тактика (с помощью каких методик).

Постановка диагноза – установление структуры дефекта.

Составление заключения, когда идет описание нарушения, нужно описать характер деятельности.

**2.** ***Требования к диагностическому инструментарию.***

Результат обследования должен быть интерпретирован в какой-то одной научной теории и научно обоснованы.

Методики должны быть возрастно-ориентированы.

Методики должны быть компактными, исходит из принципа системности, поэтому все методики многоцелевые: «четвертый лишний» – особенности восприятия, целостность восприятия, словарный запас, способ обобщать. Наиболее важные психологические структуры (в старшем дошкольном возрасте – речевое наглядно-образное мышление) – использование нескольких методик, имеющих одну и ту же цель, но разные по форме. Методики могут отличаться степенью включенности речи.

Характер методик должен предусматривать возможности обучения, что предполагает разработку различных видов помощи и ее оценку. Виды помощи: стимулирующая – направляется в зону мотивации, организующая – направленная в зону целеполагания: легкая – направленная на звено контроля и оценки и массивная организующая – методика – эталон, обучающая помощь (методика Иванова).

**3.** ***Основные направления психологического обследования.***

Содержание обследования включает 2 раздела:

Изучение анамнестических (история) сведений,

Обследование самого ребенка.

*Психологический анамнез* включает следующие аспекты:

Выяснение особенностей развития ребенка в пренатальный, натальный, постнатальный период. Проводить анамнез без ребенка, данные можно получить из медицинской документации и беседы с родителями (с двумя, но по одному).

Методика сбора анамнеза предполагает выяснение основных моментов дородового периода: заболевания, срывы, алкоголизм, болезни матери во время беременности, ушибы в области живота, угрозы выкидыша, лекарственная терапия, рентгеновские обследования.

Основные моменты натального периода: время наступления родов (срок, переношен, недоношен), раннее отхождение вод, длительность родов, применение фармакологических средств, ручное отделение плода, кесоревосечение, состояние ребенка в момент рождения (закричал сразу или нет), асфиксии (синий, белый), рост, вес, были ли у ребенка травмы.

Постнатальный период: как сосал грудь, через сколько приложили к груди, болезни ребенка: в первые месяцы жизни: сепсис, пневмония, диспепсия (понос), на 1 году жизни: грипп, корь, коклюш, дизентерия, отиты, простудные заболевания, до 3 лет: пороки сердца, косоглазие, косолапость, травмы головы с потерей и без потери сознания, развитие моторных функций, держит голову после 3 месяцев, поворачивается со спины на бок после 5 мес., со спины на живот с 6мес., брать предметы и в рот после 8 мес., ползать после 6 мес., самостоятельно садиться после 7 мес., ходит после 13 мес., самостоятельно ест пустую пищу в 2 года, в 2,5 -3 года согласует свои движения с другими (ходит в паре, движение под музыку).

Активный интерес к окружению, к картинкам (1-1,5 года), любит слушать сказки, песни и стихи (1,9-2 года). Гуление должно появиться от 2-5 мес., 5-10 мес., односложные предложения 13-18 мес. Особенность семейной ситуации: полная, неполная, где и кем воспитывается ребенок, количество детей в семье и их возраст, жилищные условия, взаимоотношения между родителями и родственниками, конфликты (в присутствии детей). Методы воспитания в семье, строгость, угрозы, чрезмерная ласка, потакание признаков. Речевое воспитание в семье (перегрузка информацией, чтение сказок, рассказов), культивирование детской речи. Воспитание в детском саду. Особенности личности родителей (вспыльчивость, ранимость, тревожность, слезливость). Взаимоотношения ребенка со сверстниками.

*Обследование ребенка* начинается с беседы с ним. Выясняются особенности его жизненного опыта: знания о себе, о семье, место жительства, транспорт (как добраться), вопросы о природе, какая пора года, как ты это узнал, умеешь ли ты считать.

Любое исследование лучше начинать с методики «Нелепица» (лучше давать черно-белый материал) – она многоцелевая, позволяет изучить восприятие, способность к узнаванию, активность восприятия (5-8 лет), изучить память (кратковременная, долговременная), мышление, внимание.

*Исследование познавательной деятельности и ее компоненты.*

Исследование нарушений памяти: методика заучивания 10 слов. В 2-3 года здоровый ребенок способен запомнить с первого предъявления 3 слова, в 3-4 года – 4-5 слов, 5-7 лет – 5-9 слов. Выстраивается кривая запоминаний. Выявить темп, переключаемость, равномерность, отношение к результату, эмоциональное реагирование на оценку.

Заучивание рассказа. Можно оценить ошибки воспроизведения и объем воспроизводимого.

Метод пиктограмм – не могут выбрать, что нарисовать.

Методика Леонтьева-Занкова – на изучение опосредованного запоминания слова и картинки.

Коробейников предлагает для запоминания 5 слов из 16. Оцениваем понимание инструкции, способность находить нужный символ, продуктивность воспроизведения, характер и объем памяти. Дети с ЗПР картинки подбирают правильно, но не воспроизводят, умственно отсталые дети не способны выполнить методику.

Исследование мышления. Изучение мышления по формам.

Наглядно-действенное мышление. Методика Коса. Узор на карточке, сложить этот узор на кубиках. Учитываются особенности оказываемой помощи. Кубики Линка - тот же принцип. Доски Сегена. Почтовый ящик – 4 варианта выполнения методики.

Наглядно-образное мышление. Методика Ивановой – фигуры отличаются по цвету, форме, величине. Разложить подходящие к подходящим. У 50% нормальных детей получается. Для детей с ЗПР необходимо 2-3 урока, умственно отсталые дети не справляются.

Методика «Четвертый лишний» – сравнение понятий, классификация предметов, восприятие и понимание картин (с нелепым содержанием), понимание рассказов со скрытым смыслом (загадок). Направлена на изучение способности к обобщению, имеющее предметное содержание. Для разделения предметов на группы необходимо выделить существенный признак, а четвертый исключить из группы. Способы выполнения: родовые признаки, ориентация на внешние несущественные признаки (цвет, форма) – искаженное или недозревшее мышление, ситуативное обобщение, манипуляция картинками.

Текст со скрытым смыслом – направлена на формирование словесно-логического мышления и оперирование понятиями в том числе и абстрактными. Полное самостоятельное понимание, понимание при помощи, при помощи упрощающих заданий, частичное понимание и непонимание даже при помощи. Детям с ЗПР необходимо несколько раз причитать рассказ, умственно отсталые дети обычно отвечают на несколько вопросов и только при оказании помощи, часть детей понимает скрытый смысл.

Понимание сюжетных картинок – предполагает сохранность внимания, определяет сохранность внимания, определяет уровень устойчивости и

переключаемости внимания, сформированность процесса восприятия, способность запоминать расположение предметов, динамику, способность устанавливать причинно-следственные связи. У детей наблюдаются 3 способа выполнения задания:

1. Понимание сюжета с помощью в организации изложения содержания.
2. Понимание с помощью восприятия.
3. Частичное понимание, когда частично передается описание, но может использовать помощь.

Классификация может предполагать обобщение по родовым и функциональным признакам.

По родовым признакам. Транспорт: автобус, парусная лодка, мотоцикл, гусеничный экскаватор, вертолет, трамвай. Карточки: машина, весельная лодка, мотороллер, трактор, самолет, троллейбус. «Юбка подходит к капусте или к платью»? «Каким одним словом назвать юбку и платье»? «Юла и пирамидка – это игрушки»?

По функциональным признакам: бабочка, молоток, морковь, замок, краски, портфель, щетка – сачок, гвозди, заяц, ключи, кисточка, книжки, ботинки. При снижении интеллекта испытывают трудности речевого опосредования и группировки, не могут исправить ошибки самостоятельно. Дети с умственной отсталостью не могут выполнить методику.

*Исследование развития личности.*

Как ребенок относится к себе, к сверстникам? Хотел ли быть главным в игре? Если бы был волшебником, то что бы пожелал? Любит ли участвовать в праздниках?

Метод изучения самооценки Дембо-Рубинштейн. Изучение уровня притязаний (методика Хоппе) у детей с нарушением развития можно в 3-4 года. Способность к психическому пресыщению изучает по методике Карстен.

Методика ТАТ позволяет изучить эмоциональное состояние ребенка и его отношения с семьей. Предлагаеют найди картинку про свою жизнь. Умственно отсталые дети не справляются с этой методикой. Дети с ЗПР выполняют.

**4. *Особенности изучения детей с ОПФР на разных возрастных этапах и при разной патологии.***

*Психолого-педагогическое изучение дошкольного возраста.*

Изучение детей можно начинать с рождения. Его проводят в случаях: наличия признаков раннего органического поражения головного мозга, социальной, эмоциональной депривации, в детских домах, при отвержении ребенка матерью. На 1-ом году жизни чаще используют шкалу развития Гезела, Денверовскую скрининговую методику, сетку Моженова – изучение моторного, сенсорного, эмоционального развития, развитие предметных действий, голосовой активности, способности взаимодействовать с взрослыми с постепенным усложнением заданий, состояние активного

бодрствования, отсутствие соматических заболеваний, сухой, сытый, неутомимый. Контакт ребенка с экспериментатором, взаимодействие с матерью, моторное развитие (положение головы, поза, руки), сенсорное развитие (движение яркой игрушкой, реакция на исчезновение звука, предмета), действия с предметами (после 4 месяцев), после 8 месяцев – 2 игрушки, после 10 – 3 игрушки, наличие зрительного и эмоционального контакта с матерью, крик модулированный, ребенок понимает мимику и жесты.

Изучение познавательной сферы (1-3 года), эмоциональной сферы, предречевое и речевое развитие, двигательное развитие, установить отсутствие нарушений зрения и слуха. Детей привлекают к шумам, речи, использование барабана, речь-шепот. Зрение – картинки и предметы подносят вплотную к глазам. Как относится к результату исследования, работает ли сам: можно использовать методики: доска Сегена, складывание пирамидок, матрешек (2-3), парные картинки (2-4), разрезанные картинки (2-3). Внимание на общий эмоциональный фон настроения, контактность с взрослым, эмоциональная реакция, требования, трудности, неуспех. Дети к 2,5-3 годам сами могут устанавливать ошибки.

3-7 лет – могут установить положительный эмоциональный контакт, давать похожие задания, легкие приводят к успеху. Задания носят игровой характер, должны учитывать уровень познавательной сферы. Установить уровень ориентировочных действий: хаотичные, перебор вариантов, целенаправленные пробы (4-5лет), практическое применение, зрительная ориентация.

*Психолого-педагогическое изучение школьного и подросткового возраста.*

Особенности изучения младших школьников – качественная характеристика учебных навыков: чтения, письма, счета. Изучение характера ошибок. Какие причины стоят за рассеянным вниманием. Неподготовленность к обучению в школе. Неблагоприятные условия воспитания в семье, Астенические состояния ребенка, ЗПР, умственная отсталость, нарушение слуха и зрения.

Особенности изучения подростков. Диагностика проводится, когда необходимо уточнить диагноз, квалифицировать состояние психики для выяснения причин трудностей в адаптации, изучить семью, класс, отношения с педагогами, решить профориентационные задачи. В этом возрасте расширяется арсенал диагностических методик, появляются опросники, тесты.

*Психолого-педагогическое изучение детей с сенсорной патологией.*

Изучение должно быть системным, изучение с учетом возраста, нарушений. Изучение ребенка с нарушением слуха связано с непониманием обращенной к нему речи, отсутствие своей речи, все это затрудняет общение с ребенком и применение методик.

В дошкольном и младшем школьном возрасте тщательно изучается двигательная сфера и взаимоотношения между мышлением и речью.

В подростковом и юношеском возрасте изучается память, абстрактно-понятийное мышление, воображение. Можно использовать методики рассчитанные на более младший возраст. Основной метод – это наблюдение и экспериментальные методы. Может быть использована жестовая речь, указательные жесты. Рекомендуется использовать более простые предварительные задания, изучение продуктов деятельности. Популярны тесты-действия: складывание фигур по образцу, доски Сегена, методика Ровена, методика Векслера, ШТУР.

Развитие общения, степень развития слухового восприятия, особенности развития движений (реакция на укачивание), подражание, реакция на одобрение, неудачу, особенности представлений.

Требования к обследованию слабовидящих: освещенность, ограничение непрерывной зрительной нагрузки (5-10 мин. Дошкольники, младшие школьники – 15-20 мин.), смена видов деятельности (несвязанная с зрительным напряжением), контрастность (80-90%), пропорциональность изображений, соответствие реальному цвету, использовать желто-красно-оранжевые, зеленые тона, соблюдать расстояние до глаз.

В дошкольном возрасте обращать внимание на то, понимает ли ребенок свои отличия. В школьном возрасте – степень изолированности, дискомфорт, компетентность и на зависимость от дефекта. На сколько увеличивается время выполнения заданий, размеры и контрастность фигур, загруженность фона. Смотрят на сформированность учебной деятельности, абстрактного мышления, произвольности и мотивации.

Нарушение опорно-двигательного аппарата сопровождается другими нарушениями. Наблюдение, в ходе которого предлагают задания, обязательно присутствие матери. Исследование проводят в удобном положении.

*Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы.*

Нарушения эмоционально-волевой сферы. Трудности обследования из-за того, что с ними трудно взаимодействовать. Организация обследования:

- лонгитюдное исследование (динамичность).
- исследование индивидуально.
- исследование должно быть комплексным.

Начинают изучать уровень нарушений эмоционально-волевой сферы, нарушений коммуникации (появление дискомфорта), отсутствие комплекса оживления, контакт глаз, особенности мимики, симбиоз с матерью, нарушения речи, мутизм – отказ от речевого общения, эхололия – повторяет то, что уже сказано, наличие речевых штампов (фраза из сказки), не говорит от первого лица, преобладает монолог, развитие речи опережает развитие двигательных навыков. Нарушения поведения: полевое поведение (видит тряпку – трет), немотивированная агрессия, аутоагрессия, поведенческие

стереотипы. Познавательную сферу лучше изучать в игре, шифровка, решение математических задач, проективные методики, ТАТ.

*Психолого-педагогическое изучение детей со сложными нарушениями развития.*

Сложные нарушения – нарушения двух и более выраженных нарушений (зрение и ДЦП, зрение и речь), поражение нескольких функциональных систем. Важно развести пораженные системы. Глухота после менингита, эпилепсии. Медицинское и нейрофизиологическое обследование до проведения психолого-педагогического. Метод наблюдения выходит на первый план. Исследование дома. Первичное обследование – направить ребенка к нужному специалисту, наладить контакт с семьей, повторное – диагностика, обучение, развитие ребенка. Трудно установить степень глухоты, слепоты. Учитывать реактивные состояния по поводу ухудшения зрения или слуха, эти состояния путают с шизофренией, психопатией. Учитывать особенности адаптации в новых условиях, уровень овладения действиями, экспериментальные задания должны быть короткими, понятными, привлекательными (яркими).

## Контрольные вопросы

1. В чем состоят основные принципы диагностики в специальной психологии?
2. Перечислите основные методы и задачи диагностики.
3. В чем состоят принципы и этапы диагностического обследования?
4. Какие требования предъявляют к диагностическому инструментарию?
5. Что предполагает проведение обследования ребенка с ОПФР?
6. В чем состоит сущность психологического анамнеза?
7. Какие выделяют методы сбора анамнеза?
8. В чем состоят особенности беседы при изучении детей с ОПФР?
9. Что включает в себя изучение познавательной сферы?
10. Что включает в себя изучение личности?
11. Что представляет собой психолого-педагогическое изучение детей разного возраста?
12. В чем состоят особенности психолого-педагогического изучения детей с сенсорной патологией?
13. В чем состоят особенности психолого-педагогического изучения детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы?
14. В чем состоит сущность психолого-педагогического изучения детей со сложными нарушениями развития?

## Литература

1. Хитрюк, В. В. Основы дефектологии : учеб. пособие для студентов вузов по пед. специальностям / В. В. Хитрюк. – Минск : Изд-во Гревцова, 2009. – 280 с.

## Тема 3.12. Анализ результатов психологической диагностики. Подходы к анализу результатов диагностики в специальной психологии

**План:**

1.Основные подходы к интерпретации.

2.Качественный анализ.

3.Количественный анализ.

**1.** ***Основные подходы к интерпретации.***

Содержание анализа психологического обследования представляет выделение наиболее существенных показателей, которые характеризуют развитие психики на момент обследования и показывают особенности формирования отдельных функций в их взаимосвязи. Конечным результатом анализа является постановка психологического диагноза. Анализ результатов представляет собой систему размышлений и не требует специальной фиксации. При этом необходимо придерживаться определенной структуры анализа.

В процессе анализа результатов могут быть выделены следующие этапы:

- оценка познавательной деятельности ребенка, предполагает выделение операциональных характеристик и непосредственных показателей мыслительной деятельности,
- оценка эмоциональной сферы (способность к аффективной регуляции, оценка личностных и межличностных отношений),
- кроме этого выделяют оценку статических компонентов: уровень сложности выполнения задания, характеристика рисунка,
- динамические характеристики: эмоциональный фон, темп работы, поведение ребенка в процессе обследования, особенности деятельности.

Общая схема анализа результатов обследования:

- Поведение ребенка в процессе обследования, как ребенок понял ситуацию обследования, контактность, ориентация на выполнение задания, критичность к результату, ошибкам, мотивация, изменение эмоционального фона, совместная деятельность с взрослыми.
- Характер деятельности: возможность ребенка к целенаправленной деятельности, импульсивность, ригидность, степень ориентации на других людей, отношение к результату, успеху, неуспеху, похвале.
- Темповые характеристики деятельности и особенности работоспособности, быстро - медленно, размеренно, темп выполнения заданий одного типа. В темпе деятельности – общий тонус, появление усталости, импульсивность – расторможенность.
- Особенности моторики, характер материальных предпочтений, моторная гармоничность, ловкость ребенка, возможность выполнять сложные ритмические действия.

- Уровень развития отдельных психических процессов и функций: память, восприятие, мышление, эмоциональная сферы, личностные особенности.

*Оценка сформированности базовых составляющих психического развития ребенка.*

Позволяет понять структуру и специфику сформированности базовых компонентов психического развития и определить вероятностный прогноз развития ребенка и пути адекватной коррекционно-развивающей работы. Главным в оценке сформированности базовых состояний считается сформированности функций и качеств и оценки дефицитарного уровня, т.е. исходной точки, в которой произошел сбой.

Выделяют следующие уровни оценивания:

1. Оценка сформированности произвольной регуляции психической активности – произвольная регуляция сенсомоторной активности, движение конечностей, психических процессов и функций, как распределяет внимание, сформированность эмоциональной сферы, поведения в целом.

2. Представления о теле, отношение к предметам, представление о пространстве объектов, пространство речи, вербализация представлений, подбор синонимов, антонимов, пространство межличностных отношений.

3. Оценка специфики аффективной регуляции деятельности и поведения. Пластичность аффекта, определение наличия аффективных стереотипов, уровень экспансии – переход от одной деятельности к другой, уровень эмоционального контроля, потребность в общении.

Структура психологического заключения представляет собой ряд определенных взаимосвязанных частей. Общая часть состоит из следующих разделов:

- основные данные ребенка (ФИО, возраст);
- жалобы, претензии со стороны родителей, педагогов;
- анатомические данные;
- особенности внешнего вида, поведения;
- сформированность регуляторной сферы;
- операциональные характеристики деятельности;
- когнитивная сфера;
- уровень интеллектуального развития;
- характеристика аффективной и эмоционально-личностной сферы, особенности межличностных отношений.

Итоговая часть включает психологический диагноз, прогноз развития, рекомендации по дальнейшей работе с ребенком.

**2. *Качественный анализ***

Одним из принципов интерпретации полученных результатов является качественны анализ психической деятельности испытуемого. Для толкования экспериментальных данных существенно не то решена или не решена поставленная задача, на сколько процентов выполнено задание. Главным являются качественные показатели, т.е. те показатели, которые

свидетельствуют о способе выполнения заданий, типе и характере ошибок, об отношении испытуемого к своим ошибкам и критическим замечаниям экспериментатора. Качественный анализ не противоположен количественному анализу. Количественная обработка обязательное условие проведения качественного анализа, но в этом случае подсчитываются способы выполнения заданий, ошибки и их типы.

При исследовании испытуемых с нарушениями психики чрезмерная стандартизации условий исследования, ограничение времени излишне, а иногда и невозможно, так как дезорганизует деятельность испытуемого и искажает действительные результаты. Более того, условия эксперимента можно специально варьировать. В первом случае варьируют ситуацию (помещают рядом какие-то предметы, например игрушки, обеспечивают абсолютную тишину или создают шум и словесные раздражители), во втором – деятельность (характер деятельности и ее трудность: что-то заучивать или решать задачи), третий способ – искусственное изменения состояния путем специальных лекарственных средств. Необходимыми и диагностически значимыми являются помощь и индивидуальный подход. С целью более точного качественного анализа рекомендуется вести регистрацию фактов (Экспериментатор Действия испытуемого Высказывания испытуемого).

**3. *Количественный анализ***

Метод количественного анализа основан на вундтовской психологии, согласно которой, психические процессы, являясь врожденными способностями, меняются при развитии лишь количественно. Изучение распада какой-либо функции состоит в установлении степени количественного отклонения от ее нормального стандарта. Чисто количественный анализ не позволяет судить о строении и качественных особенностях психических процессов и прогнозировать дальнейшее развитие ребенка.

## Контрольные вопросы

1. В чем состоит сущность анализа психологического обследования?
2. Этапы анализа психологического обследования.
3. Что включает общая схема анализа результатов обследования?
4. В чем сущность качественного анализа?
5. В чем сущность количественного анализа?
6. Какова структура психологического заключения?

## Литература

1. Хитрюк, В. В. Основы дефектологии : учеб. пособие для студентов вузов по пед. специальностям / В. В. Хитрюк. – Минск : Изд-во Гревцова, 2009. – 280 с.

## Тема 3.13. Психологические основы коррекционной работы

**План:**

1. Понятие о компенсаторных феноменах.
2. Адаптационные и компенсаторные процессы.
3. Реабилитация и абилитация.
4. Понятие о коррекции.

**1.** ***Понятие о компенсаторных феноменах.***

Компенсация - процесс возмещения недоразвитых или нарушенных функций, путем использования сохранных функций или перестройки частично нарушенных. Существует множество теорий компенсации. Особое значение для понимания сущности компенсаторных механизмов сыграли исследования П.К. Анохина, А.Р. Лурии, Л.С. Выготского, А.Адлера, Б.С. Братуся и других. В основе механизмов компенсаторных перестроек лежит высокая пластичность и способность к перестраиванию функциональных систем. Традиционно выделяют 2 типа перестроек нарушенных функций:

- внутрисистемную (органическая),
- межсистемная (функциональная).

Внутрисистемная – достигается путем замещения поврежденных нервных элементов активностью сохранных нейронов в результате перестройки деятельности. Компенсация может возникать под влиянием адекватной стимуляции и специального перцептивного обучения, иногда она может происходить спонтанно.

Межсистемная – связана с перестройкой деятельности или формированием новых функциональных систем (включая проекционные и ассоциативные области коры головного мозга). Этот вид компенсации не требует особого обучения, если процессу компенсации подвергаются элементарные физиологические функции. А компенсация высших психических функций возможна только после специального обучения.

Выделяют 4 уровня компенсаторных процессов: биологический (телесный, автоматический), психологический (сознательный), социально-психологический, социальный.

Декомпенсация - распад сложившихся компенсаторных механизмов. Декомпенсация возникает при неблагоприятных условиях: чрезмерные нагрузки, стрессы, болезни, прекращение коррекционных занятий и приводит к рецидиву.

Псевдокомпенсация – неадекватное использование защитных механизмов и копинг-стратегий, препятствующее продуктивному выходу из кризисной ситуации.

А.Адлер ввел понятие гиперкомпенсация. Гиперкомпенсация достижение высоких результатовв деятельности, недоступных для большинства людей, лицами с серьезными нарушениями в развитии.

Компенсация на психологическом уровне предполагает оценку своих возможностей, благодаря позитивному отношению к себе. Связан с работой защитных механизмов и копинг-стратегий поведения.

Психологическая защита – специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознание от неприятных, травмирующих переживаний, связанными с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги. Механизмы психологической защиты в большей мере бессознательны. К ним относят вытеснение, подавление, идентификацию, проекцию, регрессию, сублимацию, рационализацию, катарсис и другие. Они могут содействовать как адаптации, так и дезадаптации.

Отрицание – защита себя от неприятной действительности путем отказа адекватно воспритнимать ее.

Вытеснение – подавление мыслей, желаний, которые вызывают тревогу и угрожают внутренней целостности человека.

Компенсация – подчеркивание желаемых качеств или достижение успеха в другой сфере.

Идентификация – бессознательный перенос на себя чувств и качеств, присущих другому человеку.

Рационализация – рациональное объяснение своего поведения.

Проекция – приписывание другим людям своих собсбтвенных, неприемлемых для сознания инстинктов и желаний.

Регрессия – возвращение к примитивным способам реагирования на стрессовую ситуацию (плаксивость, капризность, энурез, сосание пальцев).

Анализ защитиных механизмов необходим для организации коррекции поведения.

Копинг-стратегии – сознательные усилия личности, предпринимаемые для совладения со стрессовыми ситуациями, порождающими тревогу. Основные типы: разрешение проблемы, поиск социальной поддержки и избегание. Выбор копинг-стратегии зависит от объективной ситуации, а также от личностных особенностей, направленности личности, ценностных установок, отношения к себе, окружающим и своему нарушению.

**2.** ***Адаптационные и компенсаторные процессы.***

Компенсаторные процессы протекают под постоянным контролем высшей нервной деятельности и проходят несколько фаз:

1. Обнаружение нарушения в работе организма. Сигнал о нарушении может быть связан с самим расстройством, его последствиями и различными отклонениями в поведении и деятельности.

2. Оценка параметров нарушений, его локализации и выраженности.

3. Создание программы последовательности компенсаторных программ и мобилизации нервно-психических ресурсов.

4. Реализация процесса и контроль за ним.

5. Остановка компенсаторного механизма и закрепление полученного результата.

Не следует путать компенсацию и адаптацию, не смотря на присутствие в них эффекта приспособления. Компенсацию и адаптацию уравновешивают друг друга.

Адаптация – приспособительная реакция на изменения среды существования. При этом система, реагируя на изменения существующих для нее параметров (дефекты среды), перестраивает свои структурные связи для сохранения функций, обеспечивающих ее существование в изменившейся среде.

Адаптация срабатывает тогда, когда нарушается равновесие между индивидом и средой при нарушении (изменении) последней. Механизмы адаптации могут быть как морфологические (биологические) так и поведенческие.

В адаптационном процессе выделяют 3 фазы:

1. Равновесие индивида со средой,
2. Нарушение равновесия, вследствие изменений среды,
3. Восстановление утраченного равновесия.

Основное направление адаптационного процесса на пути достижения баланса – уход от своего изначального состояния, а компенсаторного – возвращение к своему исходному состоянию.

**3. *Реабилитация и абилитация.***

Компенсация является внутренним процессом, психофизиологическим по своей сути. Попытка воздействовать на компенсаторные процессы извне называется реабилитацией. Реабилитация – это внешний процесс. Понятие появилось в 60-х, реабилитация – это система государственных, социально-экономических, медицинских, профилактических, педагогических, психологических и других мероприятий, направленных на предупреждение развития патологических процессов, приводящих к временной или стойкой утрате трудоспособности; на эффективное и раннее возвращение больных и инвалидов в общество и к общественно полезному труду. Реабилитация касается как детей, так и взрослых. В результате реабилитации у человека должно сформироваться активное отношение к своему здоровью, желанию что-то изменить. Реабилитационные мероприятия направлены на восстановление того, что считается жизненными опорами человека, прежде всего себя, жизненного окружения. Поэтому существуют виды реабилитации: семейная, социально-психологическая, профессиональная. С точки зрения психологии, дефект приводит к конфликту полноценных человеческих потребностей с возможностью их реализовать, и направлена реабилитация.

Реабилитация – восстановление утраченных свойств, качеств, направленное на протекание компенсаторных процессов. Она предполагает формирование адекватной самооценки, расширение представлений о жизненной перспективе, трудовых установок.

Таким образом, *реабилитация – это мероприятия, направленные на восстановление личности, взаимодействия с окружающими людьми и трудоспособности***.**

Абилитация – преодоление или исправление нарушений с которыми индивид родился, т.е., когда говорят об абилитации, то у человека нет нормального развития.

Абилитационные мероприятия – система раннего вмешательства в процесс развития ребенка с целью достижения его максимальной приспособленности к внешним условиям существования, с учетом индивидуальных особенностей имеющихся нарушений.

**4. *Понятие о коррекции.***

Коррекция – центральное понятие специальной психологии и специальной педагогики. Слово «коррекция» от латинского «улучшение», «исправление». Коррекция – это система психолого-педагогических и медико-социальных мероприятий, направленных на ослабление физических и психических нарушений. Это попытка довести дефект до минимума. С точки зрения психологии моментом достижения оптимального результата коррекционной работы является выведение элементарной психологической организации и уровень высшей психической деятельности.

Коррекция может быть прямой и косвенной. Прямая коррекция предполагает использование специальных материалов, косвенная предполагает, что в процессе обучения наступит продвижение в развитии ребенка, совершенствуется ее психомоторная и мыслительная деятельность. Путями коррекции при этом являются исправление, уточнение, обогащение имеющегося опыта и формирование нового. Правильно говорить о коррекции развития, а не дефекта.

Принцип коррекционно-развивающего обучения предполагает слияние коррекционной работы с учебным процессом. Основными средствами коррекции являются традиционные и нетрадиционные. Традиционные: игра, учеба, труд, внеклассные мероприятия, общественно-полезная деятельность, лечебно-профилактические мероприятия (сбалансированное питание, витаминизация, закаливание, медикаментозное лечение, физиотерапевтическое лечение, соблюдение режима, аромотерапия, иппотерапия, арттерапия, музыкотерапия, дельфинотерапия). В осуществлении коррекционной работы является осознание проблемы и поиск выхода из нее у родителей и ребенка.

Одной из задач коррекционной работы является социализация детей с ПФР.

**Социализация детей с ОПФР: психологический аспект**

В специальной психологии процесс социализации является центральным конструктом, который позволяет особым образом посмотреть на онтогенетическое развитие ребенка и на цели обучения и воспитания. Представления о социализации не четкие. Согласно учению Л.С. Выготского

ребенок социализируется для того, чтобы соответствовать социальным требованиям и быть принятым в системе социальных отношений. При этом ребенок может начать свою социализацию только в присутствии взрослого, т.к. у ребенка отсутствует внутренняя готовность и способность быть полноценным субъектом социальных отношений. Понятие социализации отражает зависимость развития ребенка от социальной ситуации развития, определенных внешних изменений в жизни ребенка (ребенок идет в школу) и психологических субъективных изменений. **Социализация – это усвоение ребенком социальных норм**. Субъективный аспект социальной ситуации развития позволяет говорить о том, что вхождение ребенка в систему социальных отношений – его социализация, предполагает изменение форм и способов переживания им самим этих отношений и участия в них. Механизм формирования субъекта социальных отношений в процессе социализации был назван Л.С. Выготским «интериоризация».

Процесс интериоризации представляет собой формирование высших форм поведения и психической деятельности ребенка, т.е. его субъектности или сознательное проявление личности или как процесс перехода внешних отношений с другими людьми внутрь. В процессе социализации для ребенка важно освоить идеальные культурные образцы психической деятельности и поведения.

Социализацию можно рассматривать как различные аспекты интериоризации высших психических функций, выстроенных в определенной последовательности.

***Интериоризация как появление индивидуальных форм психической деятельности.***

Начальным этапом социализации является осуществление интериоризации как превращение социальных форм проявления и психической деятельности индивидуума. Согласно культурно-историческому подходу Л.С. Выготского, исходной точкой развития ребенка является система социальных отношений с миром, т.е. социальные отношения представляют собой первичную форму существования высших психических функций и высших форм поведения ребенка. Поэтому, если затрудненно формирование социальных отношений, то нарушается процесс развития психики в высших ее проявлениях. Социальные отношения – совокупность требований к развитию ребенка, подчинение которым становиться движущей силой его развития.

Интериоризация социальных требований отражает процесс перехода от внешних источников развития к внутренним, и процесс превращения ребенка в субъекта своего развития.

Поэтому интериоризация как превращение социальных форм деятельности в индивидуальные, отражает переход от системы отношений к миру других людей, к системе мира самого ребенка. Социальные отношения могут выражать в различных сферах психического: сенсорных эталонов в образе мира, в способах использования различных орудий,

социальных мотивов, социальных ролях, нормах и правилах поведения. Система человеческого отношения к миру, осваиваемая ребенком в результате становиться для него эталоном, опосредующем регуляцию собственной деятельности.

***Интериоризация как освоение идеальных форм культуры.***

Д.Б. Эльконин считал, что социализация и психическое развитие ребенка представляет собой не адаптацию к физической или социальной среде, а к образцам человеческой деятельности. Средством осмысления и освоения идеальных форм культуры является продуктивное действие, через это действие ребенок воспроизводит в собственной деятельности культурные образцы и изменяет уже сложившиеся формы поведения. Благодаря совершению продуктивных действий происходит переход от воссоздания сложившихся у ребенка способов действий созданию новых, которые отвечают идеальным представлениям социальных требований. В результате этого у ребенка формируются процессы построения замысла и целеобразования. Именно замысел представляет собой субъективную форму идеальной формы культуры. Замысел выступает основанием для регуляции деятельности и является началом любого практического и умственного действия. Через продуктивное действие ребенок осознает, что ему надо делать. На основе этого у него формируются навыки, согласно заданному алгоритму деятельности. Такие навыки можно назвать репродуктивными действиями. Кроме того, замысел отражает целостность ситуации, отношения между элементами и возможности ее преобразования. Цель деятельности в данном случае является образом, который отражает результат преобразования предметной ситуации.

***Интериоризация как переход внешней деятельности во внутреннюю.***

Характеризует процесс практических и умственных действий (понимаются действия репродуктивные), которые совершаются по определенному знакомому образцу, эти действия являются результатом действий продуктивных, которые осмысленны и осознанны. Логика развития умственных и практических действий состоит в сворачивании, что представляет собой переход из внешнего во внутренний план – автоматизация действий. По сути, этот процесс представляет превращение действий в операции. Ведущим моментом в этом процессе является формирование у ребенка оперативной схемы мышления, общего способа деятельности и алгоритма решения задачи. Понимание ребенком с ОПФР этих алгоритмов творческих задач, а их отработка становиться формирование навыков, при этом нельзя решать задачу с так называемой «дрессурой». Наоборот этот переход деятельности во внутренний план сознания предполагает новые возможности для дальнейшего осмысления и обобщения, т.е. предполагает в дальнейшем замещение предметных действий знаково-символической реальности. Осуществляя этот подход необходимо проконтролировать, чтобы обозначения или обобщения способа

действия следовало за самим действием, т.е. ребенок должен осознать способ какой-то задачи, как универсальной, после ее решения. Благодаря этому ребенок может перейти от умственно-причинного содержания деятельности к социальному содержанию, которое представляет значение и смыслы. Этот ход действий может касаться всех видов психической деятельности (речь, память, мышление) и отдельных предметных деятельностей: игра, учеба, общение.

***Интериоризация знаково-символических средств культуры.***

Интериоризация знаково-символических средств культуры позволяет овладеть собственной деятельностью и позволяет заместить спонтанные формы поведения и психических функций на произвольные, регулируемые и опосредованные формы поведения. Механизм данного типа интериоризации представляет переход от использования внешних физических объективных средств культуры к применению внутренних средств, т.е. это переход от спонтанного использования внешних, а затем и внутренних средств культуры к осмысленному применению. Благодаря этому у ребенка формируется способность самостоятельно планировать и контролировать собственную деятельность. Ребенок получает возможность выстраивать свои действия исходя из условий задачи и ситуации. Под средствами культуры в данном случае понимается как знаково-символические средства деятельности, т.е. при формировании произвольности. Важным моментом является формирование способности к опосредованию психических функций знаками и символами. Овладение средствами предполагает наличие у ребенка непосредственного чувственного опыта.

Важная роль в социализации детей с ОПФР принадлежит семье.

**1.** ***Характеристика семей воспитывающих ребенка с ОПФР.***

Рождение ребенка с ОПФР всегда является для родителей тяжелой психической травмой, которая очень часто толкает родителей на переосмысление всей своей жизни, меняется мировоззрение, вопросы (почему?). Охватывает страх за будущее своего ребенка, страх иметь еще детей. Все семьи, которые воспитывают ребенка с ОПФР, характеризуются следующими признаками:

- родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в будущем ребенка.
- личностные проявления и поведение ребенка не отвечает ожиданиям родителей, и вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность.
- семейные отношения нарушаются и искажаются.
- социальный статус семьи снижается.
- меняются отношения с ближайшим окружением.
- «особый психологический конфликт», который возникает в семье как результат столкновения с общественным мнением.

**2.** ***Отношение к ребенку с ОПФР.***

А.Н.Смирнова выделяет следующие формы отношений родителей к детям:

- Родители трагически переживают неполноценность своего ребенка, опекают от посильных обязанностей.
- Не желают примириться с неполноценностью ребенка, поэтому преувеличивают его возможности.
- Стесняются неполноценного ребенка, прячут его от людей, не посещают общественные места.
- Ребенок занимает положение пасынка, его обижают, смеются, подчеркивают его неполноценность.
- Родители не обращают внимания на ребенка, воспитывается в школе.

Б. Спок выделил следующие виды отношений родителей к ребенку:

- Родители ошибочно считают себя виноватыми.
- Настаивают на неразумных методах лечения.
- Родители ребенка естественно, не обращают внимания на общественное мнение.

Принято делить отношения на 4 группы:

Принимают ребенка и его дефект.

Принимают ребенка, но не принимают дефект.

Не принимают ребенка, но принимают дефект.

Не принимают ребенка и его дефект.

**Контрольные вопросы**

1. Что такое компенсация?
2. Виды и уровни компенсации?
3. Охарактеризуйте основные фазы компенсаторного процесса.
4. Охарактеризуйте адаптационный процесс.
5. В чем сходства и различия компенсации и адаптации?
6. В чем сущность декомпенсации, псевдокомпенсации и гиперкомпенсации?
7. Что представляет собой реабилитация?
8. Что представляет собой абилитация?
9. В чем сущность коррекции?
10. В чем основные механизмы социализации?
11. Охарактеризуйте семью, воспитывающую ребенка с ОПФР.

**Литература**

1. Варенова Т. В. Основы специальной педагогики : учеб.- метод. пособие / Т. В. Варенова ; М-во образования Респ. Беларусь, Белор. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск : БГПУ, 2018. – 352 с

2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 272 с.

# МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

## Тема 4.1. Понятие о методологии и методах психологического исследования. Философский уровень описания объекта.

**План:**

1. Понятие о методологии психологического исследования, уровни методологии и основные субъекты процесса познания.
2. Философский уровень описания объекта
3. Понятие психологической информации.
4. Виды психологического знания.
5. Принципы психологического исследования.

### 1. Понятие о методологии психологического исследования, уровни методологии и основные субъекты процесса познания.

***Методология науки*** (от греч. μεθοδολογία – учение о способах) – это учение о методах и процедурах научной деятельности.

Методология – это система принципов научной деятельности, определяющих способы познания объективной реальности и построение научной картины мира. Методология определяет способы достижения и построения какого-либо определенного знания.

***Метод*** (от др.-греч. μέθοδος – путь) – систематизированная совокупность действий, которые необходимо предпринять, чтобы решить определенную задачу или достичь определенной цели.

***Наука*** – особый вид познавательной деятельности, направленной на получение, уточнение и производство объективных, системно-организованных и обоснованных знаний о природе, обществе и мышлении.

***Структура методологического знания***:

1) уровень философской методологии (включает в себя тот объем философских знаний, который позволяет опосредовать процесс научного познания, т.е. создает философско-мировоззренческие условия для его рефлексии);

2) уровень общенаучной методологии (включает концепции и концептуальные системы, опосредующие логическую организацию и формализацию научного познания. Исторически его возникновение принято относить к периодам 20-го столетия);

3) уровень конкретно-научной методологии (актуален только для тех ситуаций, которые находятся в фокусе внимания определенной науки. В идеале здесь предполагается преломление философских принципов на уровне общенаучных методологических принципов и концепций. Однако в реальности возможна и непосредственная проекция философского уровня на конкретно- научные основания исследования);

4) процедуры и техники исследования (определяются конкретными особенностями объекта, предмета исследования, а также спецификой

исследовательских задач) (Зинченко, 1983, Садовский 1980, Юдин 1978, Степин).

**2. Философский уровень описания объекта**

Общефилософский уровень методологических представлений определяет основы мировоззрения субъекта, познающего мир. Такие представления могут быть совместимы с общенаучными методологическими позициями (см. ниже), но могут быть и прямо противоположны. Так, в качестве основных общефилософских позиций при исследовании психических явлений наиболее часто указывается следующая проблема: *Какие существуют философские позиции, определяющие место и роль психических явлений в мире?*

Общефилософский взгляд на мир определяет готовность человека разделять или отвергать: а) различные варианты ненаучных и научно обоснованных представлений, на которые может опираться мировоззрение человека; б) различные варианты общенаучной методологии. Общенаучные методологические проблемы традиционно исследуются в рамках таких систем знаний, которые получили наименования «гносеология», «эпистемология», «теория и логика научного познания».

**3. Понятие психологической информации.**

Информация о человеке или психологическая информация может быть представлена в виде различных знаний о социальном окружении человека, его психологических особенностях, профессиональной деятельности, уровне образования, мотивах поведения и деятельности, биологических особенностях и мн.др. Эти знания и позволяют сделать определенные выводы о личности данного человека, его чувствах и желаниях, состояниях, способе мышления, о поведении в различных ситуациях.

Исходя из анализа современных психологических теорий и гипотез о психике человека, ее регулятивной функции в процессе филогенетического развития можно выделить следующие особенности психологической информации:

1. Эта информация создается людьми и передается человеку через предмет, слово или жест.
2. Основная цель передачи этой информации заключается в воздействии, регуляции или изменении действий человека.
3. Эта информация может как объединять, так и разъединять человека с другими людьми или группами людей.

**4. Виды психологического знания**.

Выделяют три основных относительно независимых ***вида психологического знания***. Во-первых, это знания о людях, которые человек получает в процессе своей жизни, так называемые *«житейские знания»*. Это наиболее низкий и наименее достоверный уровень психологической информации. Во-вторых, это знания о людях, которые человек получает в определенных, специфических, относительно замкнутых группах или общностях людей. Это *«обыденные знания»*. В-третьих, это обобщенное

знание о людях, которое получено в ходе проведения специальных научных исследований. Это наиболее высокий уровень психологической информации, которая называется *научным* знанием.

**5. Принципы психологического исследования.**

Деятельность психолога по получению психологической информации опирается на ***основные принципы*** психологии, которые можно охарактеризовать следующим образом:

Принцип *отражения* – суть его в том, что адекватное отражение окружающего мира обеспечивает человеку эффективную регуляцию собственного поведения и деятельности.

Принцип *развития* – он ориентирует психолога на изучение условий возникновения психических явлений, тенденций их изменения, определение качественных и количественных характеристик этих изменений.

Принцип *диалектической связи сущности и явлений* (причины и следствия) позволяет установить взаимную обусловленность проявления психических явлений, состояний, феноменов и т.д.

Принцип *единства сознания и деятельности* указывает на то, что психика и сознание формируются и развиваются в деятельности человека, а деятельность одновременно регулируется и направляется психикой и сознанием.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

**Тема 4.2. Метасистемный уровень описания объекта**

1. Структура современного научного знания.
2. Формы научного знания.
3. Научная теория, ее функции.
4. Виды научных теорий.
5. Способы построения научных теорий.

**1. Структура современного научного знания.**

***Типы знаний.*** Научное познание необходимо опирается: а) на *непосредственно-чувственные* данные восприятия событий и явлений в мире, получаемые на основе индивидуальных наблюдений; б) на *рациональные* формы (способы) *фиксирования чувственных данных к их последующее объяснение.* Рациональные знания фиксируются посредством языка и различных знаково-символических средств и, в силу этого, приобретают обобществленный, обобщенный и конвенциональный (совместно верифицируемый и согласуемый) характер.

***В качестве результатов научного познания выступают:***

*факты* – результаты эмпирического (опытного) научного познания;

*теории* – результаты построения научных объяснений известных фактов.

Научные теории и факты фиксируются: а) в исследовательских процедурах; б) в знаково-символических средствах.

***Научные факты*** представляют собой *область описательных научных знаний.* Это фиксированные в знаково-символических средствах (зарегистрированные и описанные) непосредственно наблюдаемые или регистрируемые с помощью приборов события и явления. Явления и события могут выступать перед наблюдателем как *объекты* и *процессы***.** В свою очередь, и у объектов, и у процессов могут быть выделены *состав и структура, свойства, связи, отношения, зависимости* (Ильясов, 1986).

**2. Формы научного знания.**

***Закон*** – обобщение ряда закономерностей, в результате которого снимаются условия и ограничения, оставляя место только самым общим знаниям по проблеме.

***Закономерность*** – эмпирически установленные зависимость или связь одних явлений с другими, наличие которых подтверждается при повторном опыте.

***Понятие*** – знак, символ, слово, которое имеет определение.

***Определение*** – логичная форма, которая выражает структурные отношения, где центральным является определяемое понятие.

***Теория*** – наиболее обобщенная, *высшая* формаы научного знания; непротиворечивая система обобщенных правил, идей или принцип; совокупность обобщенных положений, образующих науку, или ее раздел.

***Логика теории*** представляет собой правила вывода следствий и построения объяснений. В логически не строгих теориях (биология, психология) задаются образцы способов объяснения, которые допустимы в рамках теории.

**3. Научная теория, ее функции.**

В основе любой теории лежат представления о неком идеальном объекте, обладающим определенными свойствами и их проявлениями. Поэтому гипотезы, модели, законы, формулируемые в теории, на самом деле описывают не реальность, а идеализированный теоретический объект.

***Основные функции*** теории в научном познании: *объяснение и предсказание явлений и событий. Производная функция – теоретическое обобщение фактов и явлений.* В этой связи следует различать разные типы научных обобщений. *Эмпирическое обобщение* – объединение предметов и явлений по эмпирическим, наблюдаемым или измеряемым основаниям. *Теоретическое обобщение* – объединение предметов и явлений с позиций единого способа объяснения их структурных, функциональных или генетических особенностей.

**4. Виды научных теорий.**

По *степени обобщения* различают:

теории «***нижнего уровня***» – основу образуют эмпирические обобщения, в которых понятия имеют непосредственную, опытно данную предметную отнесенность;

теории «***среднего уровня***» – основу образуют понятия, которые: а) фиксируют гипотетические характеристики или модели определенного диапазона предметов и явлений; б) требуют эмпирической верификации – подтверждения следствий, вытекающих из гипотез и предположений, в специально организованных эмпирических исследованиях;

теории «***верхнего уровня***» – основу образуют понятия, которые: а) фиксируют гипотетические характеристики предметов и явлений; б) имеют максимальную степень обобщенности, составляют структуру научных категорий; в) определяют научные представления в образе мира ученого

По *способу построения* различаются ***аксиоматические*** и ***гипотетико-дедуктивные*** теории. Первые строятся на системе аксиом, недоказуемых в рамках теории; вторые – на предположениях, имеющих эмпирическую, индуктивную основу.

В зависимости от логической строгости различают ***неформализованные*** (качественные), ***формализованные*** и ***формальные.*** *Качественные* теории построены без привлечения математического аппарата (например, концепция мотивации А.Маслоу, теория когнитивного диссонанса П.Фестингера). *Формализованные* теории используют в своей структуре математический аппарат (например, теория когнитивного баланса Д.Хоманса, теория мотивации К.Левина). *Формальной* теорией (в психологии их немного) является, например, стохастическая теория теста Д.Раша, применяемая при шкалировании результатов психолого-педагогического тестирования.

**5. Способы построения научных теорий.**

Условно можно выделить четыре основных ***типа гипотетико-дедуктивного построения теоретических объяснений*** (Рузавин, 1978; Ильясов, 1986):

– *атрибутивные* – объяснения одного свойства объекта через другое свойство этого же объекта (анализ путем выделения свойств);

- *составно-структурные* – объяснения предметов и явлений путем выделения их состава, элементов и отношений между такими элементами (разложение целого на составляющие);
- *функциональные* – объяснения какого-либо предмета или явления через его роль, функцию в более сложной системе предметов или объектов (анализ путем выделения связей и взаимных влияний, вызывающих изменения и преобразования предметов и явлений);
- *генетические* – объяснения, основывающиеся на анализе «путем выделения исходных единиц», потенциально содержащих все основные исходные свойства, с последующим выявлением законов и условий их развития.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

## Тема 4.3. Общесистемный уровень описания объекта

**План:**

1. Требования, определяющие возможность эффективного применения теории.
2. Объект исследования.
3. Субъект научной деятельности и познания.

### 1. Требования, определяющие возможность эффективного применения теории.

Чтобы теория могла служить практике, она должна удовлетворять ряду требований:

1. Выбор критериев меры обобщения изучаемых явлений: очень высокий уровень обобщения приводит к утрате их многих качественных характеристик. Эти критерии должны определяться задачами, которые ставит практика перед теорией.

2. Число постулатов, на основе которых строится теория, должно определяться уровнем сложности системы объектов, которая отражается в теории. В этой связи встает вопрос о достаточности постулатов.

В качестве постулатов в психологии (как и в иных науках) используются общие философские положения и теоретические выводы, полученные как в самой психологии, так и в других областях научного знания.

3. Прогностическая ценность теории, определяемая знанием основных законов данной науки.

4. Проверяемость теории при помощи эксперимента, практики или путем анализа логических следствий, которые из нее вытекают.

5. Теория должна соответствовать реально наблюдаемым фактам.

**2. Объект исследования.**

Объект как непосредственно наблюдаемая реальность и объект научного исследования хоть очень тесно и связаны, но все же это разные, в методологическом смысле, вещи, понятия.

***Объект исследования*** – это не просто внешняя реальность, а реальность, которая специально выделена и очерчена в своих границах наукой. Т.е., выявлены устойчивые и необходимые связи явлений, относящихся к данной науке, и зафиксированные в определенных научных категориях, понятиях. В психологии в качестве таких категорий, т.е. наиболее общих понятий, выступают понятия «личность», «мотив», «ощущение», «восприятие», «бессознательное» и т.д. Если присмотреться, то можно увидеть, что данные понятия как бы отнесены к какой-то части «реальности», которая составляет объект психологии.

**3. Субъект научной деятельности и познания.**

***Субъект*** научной деятельности и познания функционирует в современной обществе на трех взаимодействующих уровнях:

Субъект выступает как *индивид* – исследователь, ученый, однако, научная деятельность которого всегда находится в социальном, культурном историческом контексте. Таким образом, этот ученый – это не абстрактный индивид или «гносеологический Робинзон», но «продукт» социально-исторического развития.

Субъектом научного познания выступает *коллектив*, научное сообщество, в котором осуществляется интеграция многих умов. Субъект действует как «совокупный ученый» (лаборатория, институт, академия и др.).

Субъект научного познания выступает в виде *общества* в целом, в конкретный период его развития. На первый план здесь выдвигается проблема социальной организации науки и ее особенности в различных социально-экономических структурах.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего

образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

## Тема 4.4. Теоретический уровень описания объекта

**План:**

1. Теоретические методы психологического исследования
2. Понятие объекта и предмета исследования в психологии.
3. Понятие о гипотезе научного исследования.
4. Классификация гипотез научного исследования.
5. Методологические принципы.

### 1. Теоретические методы психологического исследования

Теоретическими методами психологического исследования принято считать следующие методы:

*дедуктивный (аксиоматический и гипотетико-дедуктивный)*, т. е. восхождение от общего к частному, от абстрактного к конкретному. Их результатом является теория, закон и др.

*индуктивный* – обобщение фактов, восхождение от частного к общему. Результат – индуктивная гипотеза, закономерность, классификация, систематизация.

*моделирование* – конкретизация метода аналогий, «трансдукция», умозаключения от частного к частному, когда в качестве аналога более сложного объекта берется более простой и/или доступный для исследования. Результат – модель объекта, процесса, состояния.

От теоретических методов психологии следует отличать методы умозрительной психологии, берущие начало в так называемой философской психологии. Умозрение опирается на личностное знание автора концепции, его субъективной реальности и интуиции.

### 2. Понятие объекта и предмета исследования в психологии.

**Объект** психологического исследования это фрагмент психологической реальности, на которую направлена познавательная активность исследователя.

**Предмет** психологического исследования это стороны или свойства объекта, непосредственное изучение которых ведет к разрешению поставленной проблемы

**3. Понятие о гипотезе научного исследования.**

***Гипотеза*** – это научное предположение, вытекающее из теории, которое еще не подтверждено и не опровергнуто.

Для объяснения любого события или явления потенциально может быть предложено множество различных объяснений на основе разнообразных гипотез. Поэтому следует различать научные и ненаучные гипотезы и объяснения. Гипотеза признается *научной*, если существует принципиальная возможность ее подтвердить или опровергнуть в процессе организации научных исследований. В случае несоблюдения этого условия гипотеза (предположение) становится недостаточно обоснованным предметом веры. Такие гипотезы *не рассматриваются в качестве научных*.

Любая ***теоретическая научная гипотеза*** о ненаблюдаемых причинах явлений *подтверждается* или опровергается не прямыми исследованиями, а *косвенно* – через наблюдаемые и регистрируемые факты и явления. Наряду с тем, что теоретическая гипотеза позволяет объяснить определенный диапазон явлений и фактов, она обеспечивает прогнозирование, предсказание множества сходных явлений и фактов в определенных условиях. Если такие предсказания в последующем регистрируются учеными в качестве научных фактов в процессах наблюдений и организации экспериментов, то *теоретическая гипотеза* считается ***подтвержденной*** и получает статус ***научной теории***.

По *содержанию* гипотезы можно разделить на предположения: а) о наличии явления и его свойств; б) о составе и структуре явлений; в) о разнообразных связях между явлениями и их свойствами: пространственно-временных, функциональных, генетических связях; связях корреляционных или причинно-следственных и т. д.

**4. Классификация гипотез научного исследования.**

Исходно научные теории строятся на основе выдвижения гипотез – научных предположений, которые в последующем либо подтверждаются, либо опровергаются в процессе эмпирических исследований. В связи с этим следует различать научные гипотезы ***по своему происхождению***.

*Гипотезы первого типа* основываются на теории или модели реальности и представляют собой прогнозы, следствия этих теорий или моделей (это т. н. ***теоретически обоснованные гипотезы***). Они служат опосредствованному (косвенному) подтверждению или опровержению конкретной теории или модели.

*Второй тип* – ***научные экспериментальные гипотезы***, также выдвигаемые для подтверждения или опровержения тех или иных теорий, законов или закономерностей, но не основанные на уже существующих теориях. Формулируются на основе интуиции исследователя.

*Третий тип* – ***эмпирические гипотезы,*** которые выдвигаются безотносительно к какой-либо теории, модели, а формулируются для конкретного случая и подлежат эмпирической, опытной проверке. Для практического психолога они являются более важными, т.к. не обязательно

должны основываться на теории. После экспериментальной проверки такая гипотеза превращается в факт, но для конкретного случая.

**5. Методологические принципы.**

*Теоретические гипотезы* выдвигаются для устранения внутренних противоречий в теории, либо для преодоления рассогласований теории и экспериментальных результатов и являются инструментом совершенствования теоретического знания. Установление истинности, обоснованность научных теорий является постоянной и неизбежной методологической проблемой. Научная гипотеза должна удовлетворять принципам *фальсификации* (быть опровергаемой в эксперименте) и *верифиции* (быть подтверждаемой в эксперименте).

***Принцип верификации*** (Огюст Конт): теория считается относительно истинной, если ее положения и предсказания подтверждаются, согласуются с фактами. Последующее развитие научного знания и накопление научных теорий, которые альтернативно объясняли одни и те же факты и явления, показало, что этот принцип недостаточно надежен. Принцип абсолютен, так как опровержение теории всегда окончательно.

***Принцип фальсификации*** (Карл Поппер)***:*** научным признается только такое теоретическое знание, которое потенциально может быть отвергнуто (признано ложным) в процессе эмпирической проверки. При этом следует считать, что для опровержения теории достаточно одного опровергающего факта. *Фальсификация теории* ***возможна*** только при появлении новой теории, а не на основе эмпирических опровержений. Вместе с тем, научной не признается теория, содержание которой невозможно эмпирически проверить. Принцип относителен, так как всегда есть вероятность опровержения гипотезы в следующем исследовании.

В науке существуют другие, еще более мягкие позиции. Например, ***принцип «взаимного прояснения»*** (К. Лоренц): научная теория – это система тщательно проверенных гипотез, поддерживающих друг друга по принципу «взаимного прояснения». Гипотезы могут опровергаться только другими гипотезами, которым подчиняется большее число фактов, а не единичными не согласующимися с ней фактами.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

## Тема 4.5. Эмпирический уровень описания объекта

**План:**

1. Объект исследования.
2. Предмет исследования.
3. Позиция исследователя как основа парадигмы исследования.
4. Понятие о переменных исследования, их виды.
5. Требования к зависимой переменной.
6. Контроль переменных и определение внешней переменной.

### 1. Объект исследования.

*Объект* психологического исследования это фрагмент реального мира, который познается, исследуется, преобразуется студентом, т.е. выбранное для изучения явление. Объектом психологических исследований могут быть: психический процесс, психическое состояние, психическое свойство личности.

По своим функциям, сущности объект исследования всегда шире предмета исследования. Т.е. любой объект будет включать в себя определенное число элементов его составляющих, которые можно выделить в качестве предмета исследования.

Средства исследования объекта: разнообразные экспериментальные процедуры исследования, аппаратура исследования и т.д.

### 2. Предмет исследования.

*Предмет* психологического исследования это стороны или свойства объекта, непосредственное изучение которых ведет к разрешению поставленной проблемы.

*Предметными проблемами* в психологии чаще всего выступают проблемы, вызванные интересами определенных групп людей, организациями, отдельными личностями и носят достаточно узкий, специфический прикладной характер.

Процесс постановки научной проблемы при проведении психологических исследований предполагает:

- осознание потребности в устранении дефицита знания;
- описание выделенной проблемы в общепринятых понятиях;
- формулирование проблемы в научных понятиях и категориях той теоретической концепции, которая принимается автором исследования.

**3. Позиция исследователя как основа парадигмы исследования.**

Психические явления многомерны, обусловлены влиянием множества факторов различной природы, а содержательное наполнение личности в определенной мере отражает богатство всей современной жизни, частью которой является человек. Описание фактов в рамках различных научных направлений различается потому, что у каждого из направлений своя направленность в поиске фактов и своя основа описания.

Например, в психологическом исследовании поставлена цель изучить воздействия телевизионных реклам на телезрителя. Тогда исследование, проводимое в рамках *когнитивной психологии*, основное внимание будет уделять динамике образа рекламной информации, особенностям сохранения ее в памяти, понимания, включения в структуру знаний и опыта и т.д. В *бихевиористическом направлении*, как наиболее важные, могут быть рассмотрены данные об изменении покупательского поведения – намерений, целей, планов, выборов, удовлетворенности. При реализации *гештальтпсихологического подхода* основное внимание будет обращено на детали перемещения малозначимой или случайной информации к центру сознания, зарождения желания, его трансформации и места в целостной динамике переживаний.

Таким образом, фактуальное описание одного и того же явления будет различным при разных подходах его изучения. Так же разными будут результаты и выводы этих исследований.

**4. Понятие о переменных исследования, их виды.**

Для характеристики объекта в психолого-педагогическом исследовании в качестве переменных могут быть использованы возрастной диапазон, половая принадлежность, образовательный ценз, норма и патология.

*Независимые* «фоновые» – активно изменяемая в психологическом эксперименте характеристика. Могут быть представлены как внешними, так и внутренними факторами среды.

*Зависимые* «основные» – различные характеристики объекта изучения.

Переменные всегда должны рассматриваться с точки зрения их в*заимосвязи*. Процесс интегрирования связей между переменными исследования с целью создания статистической модели изучаемой реальности – это *факторизация.*

*Индикатор* – это количественный параметр, определяющий процедуру измерения переменных.

**5. Требования к зависимой переменной:**

*Согласованности* – выражает степень зависимости одной переменной от другой.

*Надежности* – устойчивости экспериментальных данных при изменении условий эксперимента в течение времени

*Валидности* – соответствие эмпирических данных экспериментальной гипотезе определяется в конкретных условиях эксперимента

*Сензитивности* – чувствительность зависимой переменной к изменениям независимой.

*Репрезентативности* – определяется через понятие соответствия измеряемых психологических показателей реальным условия, или процессам, которые они представляют.

**6. Контроль переменных и определение внешней переменной. Способ контроля внешних переменных**

*Элиминация* – процесс полного исключения внешних переменных путем проведения лабораторного эксперимента

*Константность* – создание постоянных экспериментальных условий или стандартизацию внешних переменных

*Балансировка* – формирование контрольной выборки, функционирующей в тех же условиях, что и экспериментальная

*Контрбалансировка* – изменения порядка предъявления заданий в разных экспериментальных группах для ликвидации «эффекта последовательности»

*Рандомизация* – систему случайного выбора испытуемых с целью исключения влияния их индивидуальных особенностей на результат исследования

*Двойной слепой метод* – применение воздействия, о котором не знает ни испытуемый, ни экспериментатор

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

## 4.6. Практический уровень описания объекта

### 4.6.1. Программа психологического исследования, ее структура и основные элементы

**План:**

1. Планирование исследования.

2. Методологический раздел программы исследования.

3. Методический раздел программы исследования.

4. Рабочий план психологического исследования.

**1. Планирование исследования.**

Этапы планирования психодиагностического исследования

1. Изучение состояния проблемы, выбор объекта.

2. Определение предмета исследования.

3. Разработка и уточнение общей исходной исследовательской концепции, построение модели исследуемого явления, выдвижение гипотез.

4. Планирование исследования и согласование его с заказчиком:

- определение цели и задачи исследования;
- оценка теоретической и прикладной актуальности прогнозируемого результата;
- определение перечня зависимых и независимых переменных, контролируемых и неконтролируемых, измеряемых и неизмеряемых;
- рандомизация, репрезентативность выборки, выбор эквивалентных групп экспериментальные и контрольные и пр.; объем выборки (количество испытуемых), по полу и возрасту;
- определение средств, методов и форм воздействия.

5. Сбор эмпирических данных и их описание:

- организация процедуры эксперимента (выбор схемы, модели, «плана эксперимента»);
- выработка алгоритма действий и последовательности процедур, (анализ факторов, угрожающих внутренней и внешней валидности).

6. Обработка данных:

- составление сводных таблиц полученных данных;
- подбор методов обработки, накопления и хранения данных («ключи», методы, стандартизации данных, базы данных).

7. Оценивание результатов и проверка гипотез, интерпретация результатов в рамках исходной исследовательской концепции:

- проведение более сложных видов математико-статистического анализа в соответствии с выдвинутой гипотезой – оценка достоверности различий в группах испытуемых, выделение обобщающих факторов и пр.

8. Соотнесение результатов с существующими концепциями и теориями. Формулирование общих выводов. Оценивание перспектив дальнейшей разработки проблемы.

**2. Методологический раздел программы.**

Разработка программы ***(методологического раздела)*** психологического исследования

1) начинается с *выделения темы* и предварительного определения формулировки *проблемы* как некоторого противоречия между осознанием научно-познавательной или практической потребности и незнанием способов ее удовлетворения;

2) планируется схема подбора и анализа литературы по данной проблеме; уточняется проблемная ситуация, определяется объект и предмет исследования, формулируются гипотезы, цели и задачи исследования.

**3. Методический раздел.**

При разработке методического раздела программы исследования в соответствии с целями и задачами эксперимента

1) осуществляется подбор, разработка и апробация психодиагностических исследовательских методик;

2) планируется схема организации и проведения эксперимента, выделяются зависимые и независимые переменные; разрабатываются методики для проведения формирующего эксперимента (если таковой предполагается проводить);

3) подбираются средства статистической обработки данных.

**4. Рабочий план психологического исследования.**

Рабочий план исследования отражает основные процедурные мероприятия исследования и позволяет предусмотреть и наиболее точно определить объем научных, организационных и финансовых затрат на его проведение.

***Первый блок*** определяет порядок обсуждения и утверждения программы и инструментария исследования; характер процедуры сбора первичной и дополнительной психологической информации; проведение пилотажного исследования; внесение корректив по итогам пилотажного исследования в процедуру и инструментарий основного исследования; размножение необходимого раздаточного материала и инструментария для основного исследования; составление сметы и расчет материальных затрат.

***Второй блок*** фиксирует все организационные и методические виды работ, обеспечивающие четкое проведение сбора первичной психологической информации в ходе основного исследования; предусматривает определение и формирование выборки испытуемых; определение места и времени проведения исследования.

***Третий блок*** включает всю совокупность операций, связанных с подготовкой первичной психологической информации к обработке, и собственно обработку. Производится подготовка программного обеспечения (если планируется), формирование массива информации, предназначенного для обработки и анализа.

В ***четвертый блок*** включены анализ результатов обработки полученных данных, их психологическая интерпретация, подготовка отчетной документации по итогам исследования, выработка практических рекомендаций и принятие решений по дальнейшей деятельности.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего

образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

## Тема 4.6.2. Классификация видов и методов психологического исследования.

**План:**

1. Виды психологических исследований.
2. Методы психологических исследований.
3. Выбор методов и методик для получения первичной психологической информации.

### 1. Виды психологических исследований.

Можно выделить два основных подхода к классификации психологических исследований. ***Первый*** классифицирует виды психологических мсследований по их методологическим основаниям.

*Прикладное психологическое исследование*, как правило, предназначено для решения каких-либо конкретных практических задач без тщательной теоретической проработки проблемы и сбора эмпирических данных.

*Эмпирическое исследование* основной целью имеет сбор психологических данных различными способами, приемами и методами.

*Теоретическое исследование* – это особый вид психологического исследования, основной целью которого является раскрытие, путем умозаключений, сущности и закономерностей взаимодействия психических явлений и процессов, как между собой, так и с реальным миром.

***Второй подход*** обусловлен анализом характера цели исследования и выдвинутых в нем задач, масштабности и сложности решаемых задач.

*Пилотажное исследование* охватывает небольшие группы испытуемых, основывается на упрощенной программе и сжатом по объему диагностическом инструментарии.

*Описательное исследование* предполагает получение комплекса эмпирических сведений, дающих относительно целостное представление об изучаемом объекте или предмете.

*Аналитическое исследование* представляет самый сложный и наиболее глубокий вид психологического анализа. Основными его целями является не только сбор разнообразных эмпирических данных и описание структуры элементов изучаемого явления, но и выяснение причин, которые лежат в его основе и обуславливают причинно-следственные связи и зависимости проявления наиболее характерных для него черт и свойств.

**2. Методы психологических исследований.**

Выделяют такие методы исследования как: *обсервационные* (наблюдение и самонаблюдение); *эксперимент* (естественный и лабораторный); *праксимические* (анализ процесса и результатов трудовой деятельности, хронометрия, циклонрафия действий, профессиография); *биографический* метод (анализ событий, фактов, дать жизненного пути); *психодиагностический* метод (беседе, тесты, опросники, социометрия, экспертные оценки и т.д.).

Б.Г. Ананьев методы психологических исследований разделил на:

1) *организационные* – сравнительный, лонгитюдный и комплексный;

2) *эмпирические* – обсервационные методы (наблюдение и самонаблюдение), эксперимент (лабораторный, полевой, естественный и др.), психодиагностический метод, анализ процессов и продуктов деятельности (праксиометрические методы), моделирование и биографический метод;

3) *способы обработки данных* – математико-статистического анализа и качественного описания;

4) *интерпретационные* – генетический (фило- и онтогенетический) и структурные методы (классификация, типологизация и др.).

С.Л. Рубинштейн в качестве *главных* психологических методов выделил наблюдение и эксперимент. Изучение продуктов деятельности, беседу (в частности, клиническую беседу) и анкету он определил как приемы (или *вспомогательные* методы).

**3. Выбор методов и методик для получения первичной психологической информации.**

Выбор методов исследования обусловлен особенностями объекта, предмета и целями исследования. *Метод* – это основной принцип сбора, обработки или анализа информации. *Методика* – это форма реализации метода, совокупность приемов и операций, их последовательность и взаимосвязь, а также формализованные правила сбора, обработки и анализа информации.

Этап работы по выбору методов и методик тесно связан с конкретизацией исследовательских гипотез. Следует учитывать возможности методик и их ограничения по точности и надежности. Также необходимо, чтобы в получаемых данных изучаемое явление было представлено как можно более полно, что предполагает одновременное использование целого ряда различных комплексов методик или батареи. При составлении батареи методик целесообразно руководствоваться *«принципом дополнительности»,* т.е. качественные характеристики должны дополняться количественными

данными, а субъективные характеристики сравниваться с объективными праметрами изучаемого явления.

Увеличение количества методик приводит к возрастанию числа измеряемых показателей и регистрируемых переменных, а следовательно, и к числу сравнений и сопоставлений при анализе результатов, что является положительным фактом для получения более достоверных результатов. Однако, увеличение количества методик приводит не только к возрастанию материальных и временных затрат на исследование, но и к возрастанию утомляемости самого испытуемого, к увеличению числа ошибочных ответов и снижению достоверности конечных результатов.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

## Тема 4.6.3. Эксперимент как метод исследования в науке

**План:**

1. Психологический эксперимент.
2. Варианты экспериментальных гипотез.
3. Схема эксперимента.
4. Классификация экспериментов.
5. Моделирование как метод экспериментального исследования.
6. Условия организации сбора данных.
7. Ошибки личностного влияния и поведения испытуемого.

### 1. Психологический эксперимент.

В науке эксперимент выступает одновременно как *метод познания* окружающей действительности, как *способ развития и интерпретации теории* и как *критерий достоверности и истинности полученных знаний.*

К позитивным особенностям экспериментального метода относятся следующие:

а) исследователь сам может вызывать изучаемое им явление;

б) исследователь может варьировать, изменять условия, при которых протекает данное явление;

в) эксперимент выявляет значение отдельных условий и устанавливает закономерные связи, определяющие изучаемый им процесс;

г) эксперимент выявляет не только наличие каких-либо связей, но и их количественную характеристику.

Проведение эксперимента всегда предполагает создание особой экспериментальной ситуации путем изменения обычных условий функционирования объекта исследования. При этом особое внимание уделяется изучению действия тех факторов, которые придают изучаемому объекту новые черты, свойства и особенности.

**2. Варианты экспериментальных гипотез.**

Р.Готтсданкер выделяет следующие варианты экспериментальных гипотез:

– *контргипотеза* – гипотеза, альтернативная к основному предположению. Возникает автоматически;

– *третья конкурирующая экспериментальная гипотеза* – предположение об отсутствии влияния независимой переменной на зависимую. Проверяется только в лабораторном эксперименте;

– *точная экспериментальная гипотеза* – предположение об отношении между единичной независимой переменной и зависимой в лабораторном эксперименте. Проверка требует выделения независимой переменной и «очищения» ее условий;

– *экспериментальная гипотеза о максимальной (или минимальной) величине* – предположение о том, при каком уровне независимой переменной зависимая принимает максимальное (или минимальное) значение. Проверяется в многоуровневом эксперименте;

– *экспериментальная гипотеза об абсолютных и пропорциональных отношениях* – точное предположение о характере постепенного (количественного) изменения зависимой переменной с постепенным (количественным) изменением независимой. Проверяется в многоуровневом эксперименте;

– *экспериментальная гипотеза с одним отношением* – предположение об отношении между одной независимой и одной зависимой переменными. При использовании факторного эксперимента вторая независимая переменная является контрольной;

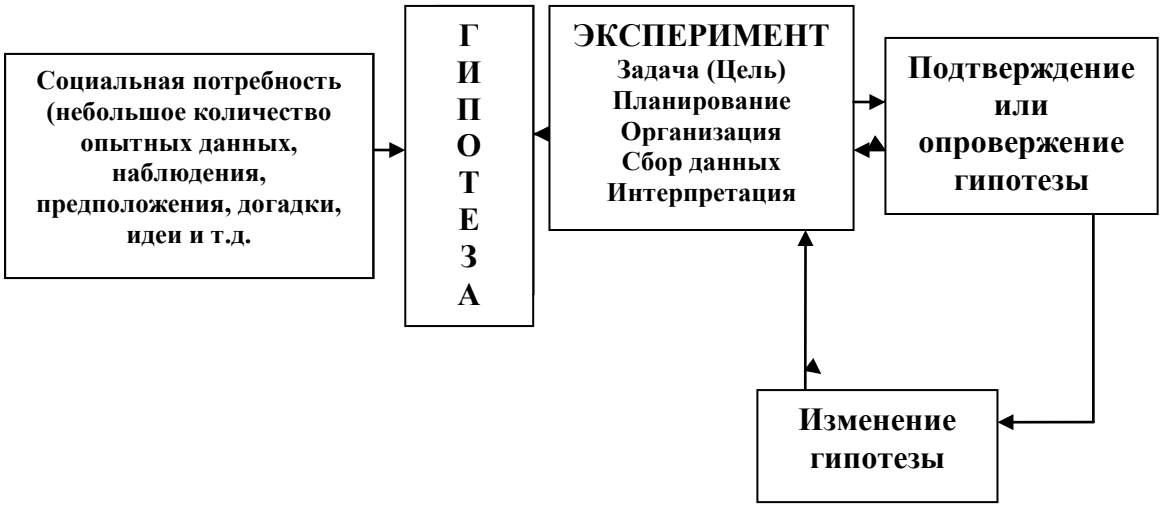
– *комбинированная экспериментальная гипотеза* – предположение об отношении зависимой переменной с определенной комбинацией двух и более независимых переменных. Проверяется в факторном эксперименте.

**3. Схема эксперимента.**

Общая логическая схема эксперимента заключается в том, чтобы при помощи специально подобранной группы испытуемых (т.н. экспериментальной), помещенной в необычную экспериментальную

ситуацию (под воздействие некоторого, специально выделенного фактора) проследить направление, величину и устойчивость проявления определенных характеристик изучаемого объекта.

Таким образом, основная задача эксперимента заключается в выявлении неслучайных связей между внешними факторами среды (или т.н. «независимыми переменными») и определенными характеристиками объекта (или т.н. «зависимыми переменными»).




**4. Классификация экспериментов.**

Психологические эксперименты различают:

***по характеру экспериментальной ситуации*** – «лабораторные» и «естественные» (или «полевые»);

***по логической структуре доказательства гипотезы*** – «линейный» и «параллельный» эксперимент.

*Лабораторные эксперименты* являются основной формой психологического исследования. Это экспериментальное исследование, которое осуществляется в искусственно созданных условиях со специально отобранной группой испытуемых. Участники лабораторного эксперимента всегда информированы о проведении исследований.

*Естественный эксперимент* (был предложен А.Ф. Лазурским) занимает промежуточное положение между собственно экспериментом и простым наблюдением. Объект исследования находится в нормальных, естественных условиях своего функционирования, члены экспериментальной группы, как правило, не информированы о том, что они участвуют в исследовании. Воздействию подвергаются условия, в которых протекает изучаемая деятельность, сама же деятельность испытуемого наблюдается в ее естественном течении

Для *линейного эксперимента* характерно то, что в исследовании участвует только одна группа испытуемых. Полученные после проведения экспериментальных воздействий данные сравниваются с первоначальными результатами.

В проведении *параллельного эксперимента* одновременно участвую две группы испытуемых – контрольная и экспериментальная. Состав этих

групп должен быть полностью идентичен как по изучаемым показателям, так и по всем другим характеристикам (например, пол, возраст, уровень образования и т.д.). Условия функционирования и характеристики контрольной группы остаются неизменными. После завершения эксперимента, исследуемые показатели обеих групп сравниваются и делаются выводы о причинах, величине, особенностях и специфике происшедших изменений.

**5. Моделирование как метод экспериментального исследования.**

*Моделирование* может определяться как процедура представления объекта моделью для получения информации об этом объекте путем проведения экспериментов с его моделью. *Модель* есть «образец чего-либо» или «подобие какого-либо предмета».

| Классы моделей | Виды моделей |
|---|---|
| Класс знаковых моделей | Образные модели<br>Концептуальные модели<br>Математические модели |
| Класс программных моделей | Жестко алгоритмические модели<br>Эвристические модели<br>Блок-схемные модели |
| Класс вещественных моделей | Гипотетические модели<br>Бионические модели<br>Биологические модели |

Основной целью моделирования является формирование экспериментальной гипотезы и выполнение мероприятий по ее подтверждению в ходе специально поставленного эксперимента.

**6. Условия организации сбора данных.**

Организуя сбор эмпирических данных, необходимо учитывать, что основными элементами процедуры исследования являются:

1) объект воздействия (субъект, человек, группа и т.д.) с его контролируемыми и неконтролируемыми параметрами, которые являются предметом воздействия (возраст, пол, уровень знаний, умений, навыков, определенные психические переменные, мотивация и т.д.);

2) формальное взаимодействие испытуемого и исследователя (экспериментальная задача или цель, экспериментальное воздействие, инструментальная задача, инструкция, прибор и др.);

3) эмоциональное взаимодействие испытуемого и исследователя (неформальные отношения, симпатия-антипатия);

4) взаимодействие в обследуемой группе (формальные и неформальные отношения, «эффект группы»);

5) взаимодействие со средой (фон, множество объектов, информационные факторы, факторы обитаемости и т.д.);

6) действие (понимание инструкции, принятие решений, исполнение принятых решений, удовлетворенность, усталость).

**7. Ошибки личностного влияния и поведения испытуемого.**

Участие в эксперименте вызывает у испытуемых ряд поведенческих проявлений, которые и являются причинами артефактов.

*Эффект плацебо* основан на механизмах внушения и самовнушения.

*Эффект Хотторна* проявляется в том, что привлечение к участию в эксперименте расценивается испытуемым как проявление внимания к нему лично и участники исследования ведут себя так, как ожидали от них экспериментаторы.

*Эффект аудитории или социальной фасилитации* был обнаружен Г. Зайонцем. Присутствие любого внешнего наблюдателя, в частности экспериментатора или ассистента, изменяет поведение человека, выполняющего ту или иную работу.

Во всех случаях следует различать мотивацию участия в исследовании от мотивации, возникающей у испытуемых по ходу эксперимента при общении с экспериментатором.

*Модель «злонамеренного испытуемого»*: ряд исследователей считают, что испытуемые заранее враждебно настроены по отношению к экспериментатору и самой процедуре исследования и делают все, чтобы разрушить гипотезу эксперимента.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

3. Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персоналогии: интегративно-эклектический подход / В. А. Янчук. – Минск : АПО, 2011. – 376 с.

## Тема 4.7. Требования к методам и методикам психологического исследования.

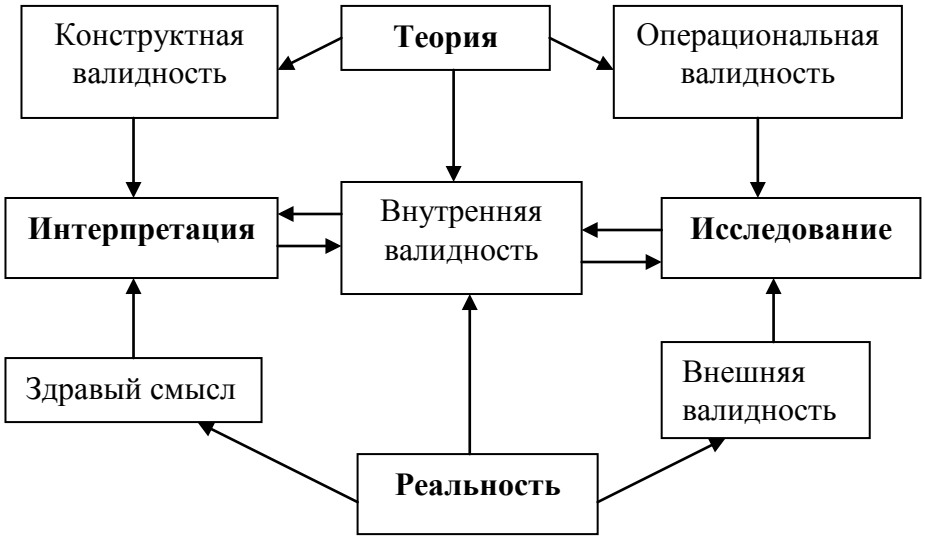
**План:**

1. Критерии качества методики.

2. Валидность метода.
3. Надежность метода.
4. Шкалы измерений.

**1. Критерии качества методики.**

Схема отношений между основными характеристиками экспериментальных методик:




*Критериями* качества методики являются ***объективность, валидность*** и ***надежность*** метода. Все три критерия качества метода психодиагностического исследования зависят друг от друга и средством их повышения является стандартизация тестовых процедур.

Различают *объективность проведения* тестирования, *объективность анализа* и *объективность интерпретации* полученных данных. Основной способ достижения объективности – стандартизация тестовой процедуры.

**2. Валидность метода.**

Это комплексная характеристика, включающая сведения об области исследуемых явлений и соответствия им диагностической процедуры, т.е. указание на то, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает (А. Анастази).

Различные категории сведений о валидности образуют ее виды:
***эмпирическая валидность***: *диагностическая*, *прогностическая;*
***теоретическая валидность***: содержательная валидность.

Для валидизации каждого вида психодиагностических процедур могут применяться различные типы валидности, оцениваемые количественно и качественно, либо просто описываемые. Историческое развитие общества требует постоянного контроля валидности психодиагностических методик.

**3. Надежность метода.**

Надежность – это характеристика, отражающая точность психологических измерений, а также устойчивость результатов теста к

действию посторонних факторов. Различные процедуры определения такой согласованности называют видами надежности:

а) *ретестовая надежность* – характеристика надежности методики путем повторного обследования испытуемых;

б) *надежность параллельных форм* – характеризует надежность с помощью взаимозаменяемых форм теста;

в) *надежность частей теста* – позволяет судить об эквивалентности по содержанию и степени трудности отдельных заданий теста.

Все три вида надежности часто комбинируются, т.к. ни один из них не является идеальным.

**4. Шкалы измерений.**

В основе процедуры измерения лежат определенные правила, на основании которых выбирается шкала измерения, определяющая числовые значения измеряемых объектов.

***Измерительная шкала*** – это основное понятие, которое ввел в психологию в 1950 г. С. Стисенсон. Процедура приписывания числовых значений объекту исследования создает шкалу измерения.

Различают два основных вида измерительных шкал – ***непараметрические*** и ***параметрические*** шкалы измерения.

***Непараметрические шкалы*** – *описание в естественном виде, нечеткая классификация, номинальная шкала, шкала порядков (или ранговая шкала)* – служат для составления психологической характеристики в виде описания характерологических и поведенческих особенностей клиента в сравнении с признаками другого субъекта (реального или идеального).

*Параметрические шкалы* – к ним относят *интервальную шкалу*, *шкалу отношений* и *абсолютную шкалу* – позволяют зафиксировать наличие либо отсутствие различий между психологическими признаками.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Медведская, Е. И. Магистерские диссертации по психологии : подготовка, содержание, оформление, защита / Е. И. Медведская. – Брест :

БрГУ, 2016. – 102 с. (рекомендовано Учебно-методическим объединением по гуманитарному образованию в качестве учебно-методического пособия для магистрантов, обучающихся по специальностям 1-23 80 03 "Психология", 1-23 81 01 "Психологическое консультирование и психокоррекция").

3. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

## Тема 4.8. Требования к процедуре психологического исследования

**План:**

1. Основные понятия, характеризующие выборку.
2. Виды исследовательских выборок.
3. Методы формирования исследовательских выборок.
4. Определение характеристик выборки испытуемых.
5. Получение психологической информации.
6. Ситуация психологического исследования.
7. Основные типы диагностических ситуаций.

### 1. Основные понятия, характеризующие выборку.

*Генеральная совокупность* – множество объектов, являющихся предметом изучения в пределах, ограниченных программой исследования и территориально-временными границами.

*Выборочная совокупность* – модель генеральной совокупности, часть элементов генеральной совокупности.

*Объем выборки* – число элементов, включенных в выборочную совокупность.

*Дисперсия* – разброс (отклонения) отдельных значений признаков элементов генеральной или выборочной совокупности от средней величины признака.

*Репрезентативность* – свойство выборочной совокупности представлять параметры генеральной совокупности.

### 2. Виды исследовательских выборок.

В психологических исследованиях различают два основных вида выборки – *вероятностные* и *целенаправленные.*

*Вероятностная (случайная)* выборка связана с понятием вероятности, которое широко используется во многих отраслях социальных наук. Важным моментом при реализации вероятностной выборки является создание условий, гарантирующие для каждого элемента генеральной совокупности равную возможность попадания в выборочную совокупность.

Наряду с вероятностной выборкой в психологии применяется также и *целенаправленная* выборка, к которой неприменимы правила теории вероятности.

### 3. Методы формирования исследовательских выборок.

Методы формирования экспериментальных выборок должны гарантировать правомерность распространения полученных результатов и

выводов на тот объект, изменение характеристик или особенностей функционирования которого предусматривается в дальнейшем.

*Метод попарного отбора*. Из генеральной совокупности отбираются две группы испытуемых, идентичные по своим базовым, но разные по исследуемым показателям. После этого для обеих групп создаются одинаковые экспериментальные условия.

*Метод структурной идентификации*. Для линейного эксперимента отбирается исследуемая группа, представляющая собой микромодель генеральной совокупности. Для проведения паралленльного эксперимента вырвнивают структуры двух групп – контрольной и экспериментальной.

*Метод случайного отбора* связан с понятием вероятности. Используется при проведении экспериментов, когда объем исследуемой выборки составляет от нескольких сотен человек до нескольких тысяч.

*Метод стихийной выборки*. Обследованию подвергаются те лица, которых удалось собрать на данный момент. Поэтому выводы исследования могут распространятся только на обследованную совокупность испытуемых.

*Метод основного массива* чаще всего применяется при проведении пилотажных исследований для проверки каких-либо контрольных вопросов основного исследования.

*Метод квотной выборки* является наиболее точным. Все данные о том или ином контрольном признаке генеральной совокупности выступают в качестве т.н. «квоты», а отдельные числовые значения этих признаков рассматриваются как параметры квоты.

**4. Определение характеристик выборки испытуемых.**

*Определение объема выборочной совокупности испытуемых:* с одной стороны, величина выборки должна быть «статистически значимой», т.е. достаточно большой. С другой – «экономной». Чем больше дисперсия, тем больший объем выборки потребуется. В большинстве случаев для выявления различий на достаточно значимом уровне (5%), общий объем выборки (экспериментальной и контрольной) может по 50 человек.

Если для обработки данных планируется применять корреляционный анализ, то объем выборки может составлять 30-35 человек. Коэффициенты корреляции значимыми на уровне 5% можно считать при объеме выборки более 35 человек. В психологических исследованиях уровни значимости менее 10% обычно не рассматриваются как заслуживающие доверия.

В ходе первичной обработки данных некоторое количество протоколов будет забраковано. Поэтому следует обследовать на 5-10% испытуемых больше, чем это необходимо по условиям исследования.

**5. Получение психологической информации.**

Схему получения психологической информации при работе психолога с клиентом можно представить следующим образом:

| Действия психолога | Действия клиента |
|---|---|
| 1. Принятие заказа и определение | 1. Оценка ситуации |

| | |
|---|---|
| своих задач взаимодействия с клиентом | обследования |
| 2. Классификация симптомов поведения, выработка рабочих гипотез | 2. Реальное поведение в ситуации |
| 3. Уточнение гипотез в ходе первичной (клинической) беседы | 3. Участие в клинической беседе |
| 4. Проведение обследования с помощью диагностических методик | 4. Работа с диагностическими методиками |
| 5. Обработка результатов и их интерпретация | 5. Выдача результатов работы с диагностическими методиками |
| 6. Составление итогового заключения в виде диагноза, прогноза, рекомендаций | 6. Восприятие, оценка и использование результатов |

**6. Ситуация психологического исследования.**

*Первый параметр*, описывающий ситуацию исследования – это «добровольность – принудительность» участия в эксперименте. Здесь субъектом выбора, при добровольном участии, является сам испытуемый, а при вынужденном – другое лицо (исследователь, администрация, врач и др.).

*Второй параметр* ситуации экспериментального исследования – кто и как принимает решение по результатам эксперимента, сам испытуемый или другое лицо.

Возможны следующие ситуации экспериментального исследования:

1. Добровольное участие в эксперименте, самостоятельный выбор дальнейшего жизненного поведения.
2. Принудительное участие, самостоятельный выбор поведения.
3. Принудительное участие, выбор поведения после обследования определяется другими лицами.
4. Добровольное участие, выбор поведения определяется другими.

**7. Основные типы диагностических ситуаций.**

***Тип 1.*** Ситуация добровольной психологической консультации. Типичным видом являются: консультация по проблемам семьи и брака, в которой может принимать участие как один клиент, так и группа; психологическая профконсультация; консультирование руководителей по проблемам стиля руководства и общения. Окончательный выбор варианта будущего поведения остается за клиентом.

***Тип 2.*** Наиболее часто встречающийся тип ситуаций. К ним относится профессиональный отбор, психологический отбор в учебные заведения и т.д. Обследуемый, как правило, сам принимает решение о выборе профиля подготовки, специальности, типе профессии. Однако решение о судьбе испытуемого принимаются другими лицами. Поэтому характеризуются меньшей свободой и активностью испытуемого, но большей эмоционально-мотивационной напряженностью.

***Тип 3.*** К этим ситуациям относятся массовые обследования, участие в которых является обязательным (социологические, демографические и др.). Диагностическая информация должна сообщаться испытуемым, чтобы они могли сами учитывать данные о себе при планировании своего поведения и жизненного пути.

***Тип 4.*** К нему относится множество диагностических ситуаций, возникающих в повседневной работе психолога и встречающихся в обыденной жизни (аттестация кадров, принудительные экспертизы, расстановка кадров, профотбор специального контингента и мн. др.). Они характеризуются высоким уровнем социального контроля, принуждением испытуемого к участию в обследовании. Решение о его судьбе принимается помимо его желаний.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Медведская, Е. И. Магистерские диссертации по психологии : подготовка, содержание, оформление, защита / Е. И. Медведская. – Брест : БрГУ, 2016. – 102 с. (рекомендовано Учебно-методическим объединением по гуманитарному образованию в качестве учебно-методического пособия для магистрантов, обучающихся по специальностям 1-23 80 03 "Психология", 1-23 81 01 "Психологическое консультирование и психокоррекция").

3. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

## Тема 4.9. Методология обработки, обобщения, интерпретации и представления данных психологического исследования

**План:**

1. Обработка эмпирических данных.
2. Интерпретация и обобщение результатов
3. Виды интерпретации понятий.
4. Требования к процедурам интерпретации.
5. Обобщение результатов психологического исследования.

6. Формы представления данных.

6.1. Табличная форма анализа и представления данных.

6.2. Графическая форма анализа и представления данных.

**1. Обработка эмпирических данных.**

1) Составление таблицы первичных результатов по отдельным испытуемым. Составление сводной таблицы, в которой представлены данные для всей выборки или отдельных групп.

2) Различают количественный и качественный анализ результатов исследования.

К методам ***количественного анализа*** относятся: *шкалирование* (способ упорядочения в измерительные шкалы эмпирических данных) и *первичные статистики* (среднее значение, среднее квадратичное или стандартное отклонение и коэффициент вариаций).

К методам ***качественного анализа*** относятся: *классификация* (объекты объединяются на основании какого-либо свойства либо символа); *типизация* (такое разделение на группы, при котором в их состав входят испытуемые, похожие по психологическим характеристикам); *категоризация* (пропорциональное укрупнение вариантов упорядоченного ряда в категории); *составление психологической казуистики* (описание сомнительных случаев).

**2. Интерпретация и обобщение результатов**

*Интерпретация* или *объяснение полученных результатов* следует после того, как в исследовании установлены индуктивно какие-то общие факты или законы. Наиболее простое объяснение состоит в определении, «не является ли установленный тип отношений частным случаем известного и уже более или менее проверенного более общего закона» (П. Фресс).

Существует два основных ***типа объяснения***:

1) Поиск объяснения посредством сведения высшего к низшему, находящемуся за пределами психологии (условный рефлекс, подкрепление, возбуждение-торможение, первосигнальны и второсигнальные связи и др.).

2) Сведение психического к фактам, не выходящим за пределы психологии, ссылки на первичные психологические законы (ассоциаций, подкрепления, целостности восприятия или установки).

***Основные требования к выводам:***

1. Они должны отвечать задачам исследования и вопросам, поставленным в гипотезе, подтвердилась она или нет.
2. Выводы должны быть короткими, содержательными, логически выдержанными.

***Типичные ошибки при построении выводов и обобщении:***

1. Выводы не отвечают на вопросы, поставленные гипотезе.
2. Содержат неопределенные указания на то, какие научные данные получены (об объекте, явлениях, закономерностях).

3. Чрезмерно широкое обобщение полученных результатов. Сделанные выводы считаются справедливыми для других испытуемых (по возрасту, уровню интеллекта), для другой обстановки.

**3. Виды интерпретации понятий.**

Различают следующие виды интерпретации результатов психологического исследования:

*Теоретическая* – предполагает установление связи: 1) с более общими понятиями; 2) с понятиями меньшей степени общности; 3) связь с фактами.

*Эмпирическая:* 1) прямое установление эмпирических признаков; 2) косвенное установление эмпирических признаков через логические связи.

*Операциональная*: установление операций с эмпирическими признаками.

**4. Требования к процедурам интерпретации.**

Общие требования к процедурам интерпретации заключаются в следующем:

1. Целостность и единство всех видов интерпретации, обеспечивающих логику содержания опорных понятий исследования.

2. Необходимость учета качественного различия теоретического и эмпирического уровней анализа; невозможность полного сведения друг к другу признаков теоретической, эмпирической, операциональной интерпретации.

**5. Обобщение результатов психологического исследования.**

Результаты психологического исследования, полученные в ходе первичной обработки информации, нуждаются в дальнейшем обобщении, т.е. классификация или упорядочение имеющихся данных по признаку подобия.

Группировка позволяет зачислить каждого испытуемого в ту или иную группу в соответствии с выбранным признаком группировки. Существуют виды группировок психологической информации:

*формирование номинальных* групп (например, по полу, возрасту, уровню образования и т.д.);

*упорядочение информации в ранжированном ряду;*

*группировка по интервальной шкале;*

*комбинационная группировка (по двум или более признакам);*

*структурная группировка* (по определенному, свойственному всей совокупности объективному признаку);

*типологическая* (на основании субъективного, типообразующего признака, измеренного по оценочной шкале);

*аналитическая* группировка (по двум или более признакам, служащая выявлению взаимосвязей между этими признаками).

**6. Формы представления данных.**

Формы представления данных в ходе количественного анализа психологической информации подобны применяемым в математической статистике, но более тесно связаны с содержанием отображаемых ими психологических явлений и процессов. Они помогают психологу проводить

первичный и вторичный анализ исследовательских данных, устанавливать на этой основе новые тенденции и закономерности.

**6.1. Табличная форма анализа и представления данных.**

Это самая распространенная в психологии форма анализа данных.

***Таблица*** – отображение данных в виде рядов распределений с поясняющим текстом (заголовками).

*Перечневая таблица* составляется на основе ряда распределений по одному признаку. *Комбинационная таблица* отображает ряды распределений по двум и более признакам.

Табличная форма представления данных особенно часто применяется в ходе сравнительного анализа количественных показателей. В психологических исследованиях сравнение количественных показателей обязательно дополняется качественным, содержательным объяснением.

Различают сравнения *разностные и относительные*. При *разностном сравнении* одноименных явлений устанавливаются абсолютные размеры отклонений исследуемого объекта от какого-то известного (базисного) объекта, или же сравнение их между собой.

*Относительное сравнение* основано на вычислении разности анализируемых величин, отнесенной к объему одной из них, чаще всего принимаемой за эталонную. Как правило, в таких случаях используется процентовка.

*Относительные сравнения*, как правило, ***намного нагляднее***, чем *разностные*. Кроме того, они могут применяться там, где разностные по различным причинам невозможны.

**6.2. Графическая форма анализа и представления данных.**

***График –*** графическое отображение данных, с помощью которого осуществляется анализ свойств, структуры, типа распределения.

*Диаграммы* используются главным образом для изображения соотношений между величинами. *Гистограммы* используются для наглядного отображения закона распределения изучаемых величин.

***Графические шкалы (графики)*** следует использовать тогда, когда необходимо отобразить общий характер функциональной зависимости. По сравнению с таблицами графические шкалы дают больше возможностей для проведения операции предсказания какой-либо величины.

Правила построения графических шкал:

- графики должны включать все необходимые обозначения, чтобы быть понятыми сами по себе; график и текст должны взаимно дополнять друг друга;
- на одном графике, как правило, не должно быть более четырех кривых;
- надписи на осях графиков следует располагать внизу и слева;
- линии на графиках должны быть разной толщины в зависимости от их важности;
- для обозначения точек наблюдения на кривых рекомендуется использовать кружки, квадраты или треугольники.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Медведская, Е. И. Магистерские диссертации по психологии : подготовка, содержание, оформление, защита / Е. И. Медведская. – Брест : БрГУ, 2016. – 102 с. (рекомендовано Учебно-методическим объединением по гуманитарному образованию в качестве учебно-методического пособия для магистрантов, обучающихся по специальностям 1-23 80 03 "Психология", 1-23 81 01 "Психологическое консультирование и психокоррекция").

3. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## 5.1. Введение в педагогическую психологию

### Тема 5.1.1. Педагогическая психология как наука

**План:**

1. Предмет и задачи педагогической психологии.
2. Структура педагогической психологии.
3. Основные проблемы современной педагогической психологии.
4. История возникновения и развития педагогической психологии

**1. Предмет и задачи педагогической психологии.**

Педагогическая психология представляет собой самостоятельную междисциплинарную отрасль знания, основывающуюся на общей, социальной, дифференциальной психологии, психологии развития, психологии личности, теоретической и практической педагогике. Предметом педагогической психологии являются факты, механизмы, закономерности освоения человеком социокультурного опыта и изменения в уровнях интеллектуального и личностного развития, которые происходят в человеке благодаря освоению этого опыта в разных условиях образовательного процесса.

***Предмет*** педагогической психологии (по Л.И. Божович) – закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания.

Ги Лефрансуа считает, что «педагогическая психология изучает мышление, память, обучение и другие темы, связанные с образованием. Разрабатывает и применяет обучающие программы».

Особенно тесно педагогическая психология связана с педагогическими науками, а также с общей психологией, психологией развития и психологией личности.

***Задачи*** педагогической психологии:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия.
- выявление наиболее эффективных методов и форм обучения и воспитания и условий их применения для наилучшего развития обучающихся.
- изучение психологических основ деятельности педагога.
- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимися социокультурного опыта, структурирование этого опыта, сохранение в индивидуальном сознании, использование в различных ситуациях.
- разработка психологических основ совершения образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

**2.Структура педагогической психологии.**

Педагогическая психология, как и любая другая наука, имеет определенную структуру, в состав которой традиционно входят следующие разделы:

1) Психология обучения
2) Психология воспитания
3) Психология личности и деятельности педагога.

И.А. Зимней предложена иная структура педагогической психологии:

1) Психология образовательной деятельности как единства учебной и педагогической деятельности.
2) Психология учебной деятельности и ее субъекта.
3) Психология педагогической деятельности и ее субъекта.
4) Психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

**3.Основные проблемы современной педагогической психологии.**

Проблема *взаимосвязи обучения и развития* (сензитивных периодов и их использования в обучении и воспитании, латентных периодов в развитии,попадания программы обучения в зону ближайшего развития ребенка и т.п.) – считаем ее основной.

Проблема *психологической готовности* детей к сознательному воспитанию и обучению.

Проблема *генотипической или средовой* обусловленности развития ребе*нка*.

Проблема *общего* и *возрастного* сочетания обучения и воспитания.

Проблема *системного развития* ребенка и *комплексности* педагогических воздействий.

Проблема *индивидуализации* обучения и воспитания.

Проблема *социальной адаптации* и реабилитации и многие другие.

**4.История возникновения и развития педагогической психологии**

Педагогическая психология как самостоятельная наука имеет собственную историю становления и развития, изучение и анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета ее исследования. В учебнике И.А. Зимней весь путь развития педагогической психологии разделен на три основных этапа: ***общедидактический*** (представлен в идеях великих дидактов), ***общепсихологический*** (развития в общепсихологическом контексте и выделения в самостоятельную науку), ***разработки теоретических основ педагогической психологии*** (создания основных психологических теорий обучения).

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 "Психология" / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. -3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

## 5.2. Психология обучения

### Тема 5.2.1. Современные концепции обучения

**План:**

1. Обучение, учение, научение, учебная деятельность
2. Типы и виды научения
3. Психологические теории усвоения как базис концепций обучения.
4. Общепсихологические теории в педагогической психологии.

4.1. Теория поэтапного формирования умственных действий.

4.2. Концепция проблемного обучения.

4.3. Программированное обучение

**1. Обучение, учение, научение, учебная деятельность.**

***Обучение*** – система организации способов передачи индивиду общественно-исторического опыта.

Учение – деятельность ученика, система предпринимаемых им учебных действий по поиску и усвоению знаний, приобретению умений и навыков.

***Научение*** – результат учения. Основной критерий – сохранность изменений в течение длительного времени. Термин «научение» применяется преимущественно в психологии поведения. В отличие от педагогических понятий обучения, образования и воспитания, он охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта (привыкание, запечатление, образование простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакций сенсорного различения и т.д.).

***Учебная деятельность*** – деятельность, в которой одни создают условия и организовывают усвоение, а другие усваивают учебный материал.

В содержание понятия «учебная деятельность» входят не только процесс и результат, но и структурная организация и субъектность учения.

**2. Типы и виды научения.**

***Импринтинг*** (моментальное запечатление) – моментальное приспособление организма к конкретным условиям жизни с использованием готовых с рождения форм поведения.

***Условно-рефлекторное***: предполагает возникновение новых форм поведения на первоначально нейтральных стимулах.

***Оперантное***: метод проб и ошибок. Желательный результат должен поощряться.

***Викарное***: научение через наблюдение за поведением других людей.

***Вербальное***: научение через язык и другие знаковые системы.

**3. Психологические теории усвоения как базис концепций обучения.**

***Усвоение*** – это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий, нравственных норм и этических правил поведения. Кроме того, усвоение – это результат учения.

И.И. Ильясов, проанализировав основные теории учения, пришел к выводу о двухкомпонентной структуре процесса усвоения: 1) получение усваиваемых знаний об объекте и действиях с ним; и 2) отработка, освоение знаний и действий.

Сопоставление подходов разных авторов к определению уровней усвоения учебного материала (по Н.Т. Оганесян).

| Б. Блум | В.П. Симонов | В.Г. Королева | В.П. Беспалько | В.Н. Максимова | М.Н. Скаткин |
|---|---|---|---|---|---|
| **Знание** | Различение | Репродуктивное самостоятельное воспроизведение | Ученический (деятельность по узнаванию) | Узнавание | Воспроизведение понятия |
| **Понимание** | Запоминание | Репродуктивное алгоритмическое действие | Алгоритмический (решение типовых задач) | Запоминание | Распознавание понятия |
| **Применение** | Понимание | Продуктивное эвристическое действие | Эвристический (выбор действия) | Понимание | Применение понятия |
| **Анализ** | Простейшие умения и навыки | Продуктивное творческое действие | Творческий (поиск решения) | Применение: тематическое, предметное, межпредметное обобщение | Воспроизведение системы понятий |
| **Синтез** | Перенос | | | | Применение системы понятий |
| **Оценка** | | | | | |

**4. Общепсихологические теории в педагогической психологии.**

В учебнике Ги Лефрансуа представлены три подхода к научению в контексте таких общепсихологических теорий, как бихевиористская (с центральной категорией «поведение»), когнитивная (с центральной категорией «познание») и гуманистическая («личность»).

| Подходы | Ключевые понятия | Представители | Практическое применение в образовании |
|---|---|---|---|
| **Бихевиоризм** | Стимулы<br>Реакции<br>Подкрепление<br>Наказание<br>Модификация поведения<br>Ассоциативное научение | И.П. Павлов<br>Дж. Уотсон<br>Э. Торндайк<br>А. Бандура | Объясняет научение навыками и ассоциациями.<br>Придает особое значение подкреплению |
| **Когнитивизм** | Принятие решений<br>Понимание<br>Когнитивная структура<br>Восприятие<br>Информационные процессы<br>Память | Д.П. Аусюбель<br>Дж. Брунер<br>Ж. Пиаже | Объясняет развитие понимания (смысла).<br>Подчеркивает важность осмысленности и организации |
| **Гуманизм** | Я-концепция<br>Самоактуализация<br>Чувство собственного достоинства | А. Маслоу<br>К. Роджерс | Концентрируется на аффективном развитии.<br>Подчеркивает приспособление и благополучие |

### 4.1. Теория поэтапного формирования умственных действий.

Переход внешней деятельности вовнутрь называется интериоризацией. Согласно общепринятой точке зрения, под этим термином понимается переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними же, вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания; при этом они подвергаются специфической трансформации – обобщаются, вербализуются, сокращаются, и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы возможностей внешней деятельности.

В рамках данного подхода были созданы условия, которые обеспечивали формирование новых знаний и умений с заданными показателями. Эти условия были конкретизированы П.Я. Гальпериным в шести этапах формирования умственных действий и понятий:

1) этап создания и поддержания *мотивационной основы действия*,
2) этап создания *ориентировочной основы деятельности* и уяснения ее испытуемыми,
3) этап формирования действия в *материальной* или *материализованной* форме,

4) этап формирования действия в *громкой социализованной речи*,
5) этап формирования действия во «*внешней речи про себя*»,
6) этап формирования действия во *внутренней речи*.

Метод поэтапного формирования умственных действий очень эффективен для формирования действия контроля.

**4.2. Концепция проблемного обучения.**

Под *проблемным обучением* обычно понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Т.В. Кудрявцев отметил одну из важных целей проблемного обучения – сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся. При проблемном обучении учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения, сталкивает противоречия практической деятельности, излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос.

*Проблемная ситуация* характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях его выполнения. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия. Когда в проблемной ситуации удается выделить то, что дано, и то, что нужно найти, можно говорить о постановке проблемной задачи (так как задача – это цель, заданная в определенных условиях). Таким образом, задача – понятие более определенное, чем проблемная ситуация. А.М. Матюшкин сформулировал ***правила создания проблемных ситуаций***:

1. Перед учащимся должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого он должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия.
2. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям.
3. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

Проблемное обучение в меньшей мере, чем другие типы обучения, применимо при формировании практических умений и навыков; оно требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний по сравнению с другими вариантами обучения.

**4.3. Программированное обучение.**

Программированное обучение – это обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины). Данный подход к обучению предполагает изучение познавательной информации небольшими дозами, являющимся логически завершенными, удобными.

***Линейная система программированного обучения***, первоначально разработанная американским психологом Б. Скиннером в начале 60-х гг. XX в. в рамках бихевиористского направления и предлагает обучаемым проходить все шаги программы последовательно. Задания в каждом шаге состоят в том, чтобы заполнить одним или несколькими словами пропуск в информационном тексте. После этого обучаемый должен сверить свое решение с правильным, которое до этого каким-либо способом было закрыто. Если ответ обучаемого оказался правильным, то он должен перейти к следующему шагу; если же его ответ не совпадает с правильным, то он должен выполнить задание еще раз. Линейные программы рассчитаны на безошибочность шагов всех учащихся, т.е. должны соответствовать возможностям наиболее слабых из них.

Основоположником ***разветвленной системы*** является Н. Краудер. В разветвленных программах, получивших широкое распространение, кроме основной программы, рассчитанной на сильных учащихся, предусматриваются дополнительные программы (вспомогательные ветви), на одну из которых направляется ученик в случае затруднений. Контрольные задания в шагах этой системы состоят из задачи или вопроса и набора нескольких ответов, в числе которых обычно один правильный, а остальные неверные, содержащие типичные ошибки. Обучаемый должен выбрать один ответ. Если ответ правильный, то учащийся получает подтверждение правильности ответа и указание о переходе к следующему шагу программы. Если же он выбрал ошибочный ответ, ему разъясняется сущность допущенной ошибки, и он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме.

Программирование обучение имеет ряд достоинств: мелкие дозы усваиваются легко, темп усвоения выбирается учеником, обеспечивается высокий результат, вырабатываются рациональные способы умственных действий, воспитывается умение логически мыслить. Ограничения: применимо только для алгоритмически разрешимых познавательных задач; обеспечивает получение знаний, заложенных в алгоритме, и не способствует получению новых. При этом чрезмерная алгоритмизация обучения препятствует формированию продуктивной познавательной деятельности.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 "Психология" / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. -3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

4 .Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 794 с.

5. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – 2006. – 96 с.

## Тема 5.2.2. Психологические основы учебной деятельности

**План:**

1. Общая характеристика учебной деятельности.
2. Внешняя структура учебной деятельности.
3. Основные подходы к становлению учебной мотивации.
4. Педагогические воздействия, способствующие прогрессу учебной мотивации.
5. Роль мотивации достижения и избегания в учебной деятельности.

### 1. Общая характеристика учебной деятельности.

Психологическая теория учебной деятельности и ее субъекта разработана Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной, Т.В. Габай,Г.А. Цукерман, В.В. Репкиным, Й. Ломпшером и др. Понятие «учебная деятельность» нельзя рассматривать как синоним понятий «научение», «учение», «обучение». Учебная деятельность предстает как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий, по овладению теоретическими знаниями, по саморазвитию. Учебная деятельность направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; она общественно значима и общественно оцениваема. Как любая другая, учебная деятельность характеризуется *субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью*, имеет определенную *структуру* и *содержание*.

Учебная деятельность специфична тем, что *знания* являются ее прямым ***продуктом***, а *освоение* этих знаний и способов действий – ***главной целью***. Учебная деятельность направлена на самого обучаемого в плане совершенствования, развития, изменения в его познавательной сфере и личности.

***Предмет*** учебной деятельности – усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов действий.

***Средства*** учебной деятельности – мыслительные операции (анализ, синтез), различные знаковые и языковые средства; фоновые знания (прошлый опыт, неясные знания).

***Способы*** учебной деятельности – репродуктивные и творческие и т.д.

***Продукт*** учебной деятельности – знания, четко структурированные и легко актуализирующиеся; изменения в субъекте учебной деятельности (новообразование психики и деятельности) мотивационные, смысловые, ценностные.

**2. Внешняя структура учебной деятельности.**

Мотивация – сложный многоуровневый регулятор поведения и деятельности. По мнению И.А. Зимней, ***учебная мотивация*** – частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Она определяется:

- самой образовательной системой,
- организацией учебного процесса,
- субъектными особенностями учащихся (возраст, пол, самооценка, уровень притязаний),
- субъектными особенностями педагога – системой его отношений к ученику и делу,
- спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация системна, направлена, устойчива и динамична, иерархична.

В мотивационную сферу, применительно к учению, входят: потребность в учении, смысл учения, мотивы учения, цель, эмоции, отношение к учению. По мнению М.В. Святогоровой и И.В. Вачкова, проблема мотивации учения может быть сформулирована: а) как проблема мотивирования в непосредственной ситуации учения и б) как проблема развития и формирования личности и ее мотивации в учебной деятельности.

***Учебная задача*** – это цель, данная в определенных условиях. Учебные задачи предполагают осознание цели: научиться, усвоить способы, приемы учения. Конкретно-практические задачи направлены в первую очередь на получение результата (например, ответа на вопрос задачи. Способ решения при этом не важен и может не осознаваться). Важным компонентом в структуре умения учиться является принятие задачи именно как учебной, а не конкретно-практической.

Учебная задача состоит из «данного и искомого» компонентов.

Психологические требования к учебным задачам:

1) Системности (конструироваться должна не одна отдельная задача, а комплекс задач, которые приведут к достижению цели).
2) Иерархии целей. Система задач должна обеспечивать достижение не только ближних целей, но и отдаленных.
3) Освоения средств и способов деятельности Учебные задачи должны обеспечить освоение системы средств, необходимых для успеха учебной деятельности. Необходимые средства деятельности должны быть прямым продуктом обучения.

***Учебные действия.*** Как отмечает И.А. Зимняя, в разнообразии видов учебных действий отражается все многообразие человеческой деятельности. Так, с позиции субъекта деятельности в учении выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). При соотнесении с познавательными процессами (познавательной активностью) учащегося выделяют перцептивные, мнемические, мыслительные действия. По критерию самостоятельности учебные действия можно дифференцировать на *репродуктивные* и *продуктивные*. *Репродуктивные учебные действия* выполняются по заданным извне критериям, программам, отработанными шаблонными способами. Действия являются *продуктивными* (*творческими*), если они осуществляются по самостоятельно формируемым критериям, по собственным программам новыми способами, новым сочетанием средств.

***Действие контроля, переходящее в самоконтроль.*** Самоконтроль – действие сличения, соотнесения учебных действий с неким образцом, эталоном. Самоконтроль дифференцируют на: самоконтроль *по конечному результату*; *пошаговый* (*текущий*) – коррекция деятельности, слежение за ходом действий; *перспективный* (*планирующий*) – корректировка деятельности на несколько операций вперед, сопоставление предстоящей деятельности и своих возможностей.

Для формирования действия контроля у учащихся рекомендуется использовать метод поэтапного формирования умственных действий.

***Оценка, переходящая в самооценку.*** Действия самооценки – оценивание ребенком своей деятельности на различных этапах ее осуществления. Главная функция оценки – регулятивная. Основным условием формирования адекватной самооценки учебной деятельности является использование учителем содержательных оценок (что получилось, что нет, на что обратить внимание).

**3. Основные подходы к становлению учебной мотивации.**

Подходы к становлению мотивации (по А.К. Марковой):

***Конструктивный***, предполагающий активное воздействие на мотивационную сферу самого ребенка, может быть реализован: «сверху – вниз» (через сообщение эталонов), «снизу – вверх» (через включение в деятельность, которая способствует возникновению необходимой мотивации).

***Гуманистический подход***, акцентирующий внутренние возможности ребенка. Задача взрослого: не мешать развитию индивидуальных характеристик мотивации и иногда включаться в этот процесс с целью стимуляции или коррекции.

При воспитании мотивации учения целесообразной будет обобщенная стратегия, включающая элементы конструктивного и гуманистического подходов.

**4. Педагогические воздействия, способствующие прогрессу учебной мотивации.**

Личность имеет две ведущие мотивационные системы: ***внешней*** и ***внутренней*** мотивации. *Система внешней мотивации* связана с инструментальной деятельностью и внешней системой контроля. *Система внутренней мотивации* – это система самодеятельности и внутреннего контроля, поиска напряжений и трудностей, сопровождаемых интересом и воодушевлением. Характеристики внутренней мотивации: стремление к новизне; стремление к двигательной активности; стремление к эффективному, умелому, экономичному освоению мира; стремление к самодетерминации. Учебная деятельность всегда полимотивирована, в ней переплетаются мотивы внешние и внутренние.

***Прогресс учебной мотивации*** заключается и в усилении действенности мотивов, и в увеличении «удельного веса» внутренних мотивов. Условия, способствующие прогрессу внутренней мотивации:

1) Предоставление свободы выбора.
2) Максимально возможное снятие внешнего контроля (внешние награды и порицания нужны для того, чтобы информировать ученика об успешности деятельности, об уровне компетентности); принцип отсутствия наказания за неудачу.
3) Приближение задач обучения к запросам, интересам и устремлениям ученика.
4) Атмосфера сотрудничества, доверия, взаимного уважения (интерес и радость).
5) Ориентация учителя на индивидуальные стандарты достижений учеников.
6) Внутренняя мотивация самого учителя к деятельности преподавания.
7) Использование курсов развития и изменения мотивации.

**5. Роль мотивации достижения и избегания в учебной деятельности.**

Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успеха и избегания неудачи. Каждый человек в отдельности может руководствоваться преимущественно либо мотивацией достижения, либо избегания неудачи. *Мотив достижения* в основном связан с высокой продуктивностью деятельности, а *мотив избегания неудачи* с тревогой и защитным поведением. Успешность учебной деятельности зависит не только от способностей ученика, но и от его мотивации, в том числе и мотивации достижения.

Для того, чтобы у ребенка формировалась потребность в достижении, необходимо соблюдать следующие *условия*: а) не ограничивать самостоятельность ребенка (право выбора); б) предоставлять образцы поведения с высокой потребностью в достижении; в) ожидать от ребенка высоких достижений; г) преимущество поощрений над наказаниями; д) деятельность ребенка не должна быть абсолютно успешной или неуспешной.

Считается, что ведущая мотивационная тенденция к достижению или избеганию закрепляется у человека примерно в возрасте около 10 лет.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 "Психология" / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. -3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

4 .Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 794 с.

## Тема 5.2.3. Дифференциальная психология обучения

**План:**

1. Сравнение когнитивно-ориентированной и личностно-ориентированной образовательной парадигм.
2. Технология личностно-ориентированного обучения.
3. Стилевой подход к учению и преподаванию.
4. Неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема.
5. Выученная беспомощность и ее преодоление.

### 1. Сравнение когнитивно-ориентированной и личностно-ориентированной образовательной парадигм.

С.Л. Братченко выявляет следующие различия парадигм:

| Показатели | Когнитивно-ориентированная | Личностно-ориентированная |
|---|---|---|
| **1. Ценности и цели** | Основная миссия образования: подготовка подрастающего поколения к жизни и труду.<br>Главные цели: дать ребенку знания, умения и навыки и обеспечить его социализацию (подготовка к выполнению основных социальных функций, адаптации к требованиям общества, первичная профессиональная подготовка и др.).<br>Ценности: нормативность (соответствие заданному стандарту), управляемость (послушность, дисциплинированность), однородность (одинаковость). | Основная миссия образования: обеспечение условий для самоопределения и самореализации личности.<br>Главная цель: способствовать личностному росту (всех участников образовательного процесса, включая ребенка).<br>Ценности: личность и личностное достоинство каждого; свобода (свободный выбор и ответственность за него), творчество и индивидуальность в познании и самовыражении.<br>Стратегия – стратегия помощи, |

| | | |
|---|---|---|
| | Общая стратегия – стратегия формирования, активного вмешательства в жизнь ребенка, пренебрежение к ее внутренним законам. | поддержки и уважения ребенка. |
| **2. Личная значимость и осмысленность** | Содержание и процесс образования не имеют прямого отношения к ребенку, не связаны с его реальными актуальными интересами и потребностями, не являются его личным выбором. Причем эта отчужденность и бессмысленность характерна и для учителей, которые вынуждены ориентироваться на требования стандартов, методики. Как следствие, и учение и преподавание превращаются в «тяжкий труд». | Содержание и процесс образования – максимально осмысленны и индивидуально значимы. За участниками образовательного процесса признается право на участие в определении направления образования, его содержания и форм организации. |
| **3. Ведущая активность** | Главная действующая сила – преподавание, т.е. активность учителя, который ведет за собой ученика. Задача ученика – успеть за учителем (отсюда – «успеваемость»), для чего необходимо приспособиться к темпу, индивидуальным особенностям и актуальному состоянию учителя. | Главная действующая сила – учение, т.е. активность самих учащихся. Не ученики приспосабливаются к учителю, а учитель старается максимально полно учесть интересы, особенности каждого ребенка. |
| **4. Модальность познания** | Основная форма предъявления изучаемого материала – вербальное объяснение, реже – демонстрация. Предлагаются знания как объективный готовый результат, полученный кем-то и когда-то. Усваивая эти знания, ученик должен ответить на множество вопросов, придуманных другими – учителем, автором учебника. | Главный способ познания – на собственном опыте, в результате поиска, экспериментирования, проверки гипотез. Знания появляются у ребенка как ответы на собственные вопросы – и потому знания индивидуальны и ценны для самого человека. Акцент делается не на объективном знании, а на человеческом измерении. Такое познание – познание самого себя, открытие мира в себе и через себя. |
| **5. Роли участников образователь-ного процесса** | Жесткая фиксация резко ассиметричных функций учителя и ученика. Власть сосредоточена в руках учителя, выполняющего роли инструктора, руководителя, организатора, судьи, контролера. Ученик выполняет требования учителя. | Равноценность и равноправие взрослого и ребенка в учебном процессе. Учитель и ученик сотрудничают, совместно осуществляют определенную активность, направленную на общую цель – развитие и личностный рост каждого. Для того, чтобы эти отношения формировались, важны три базовых условия личностного роста – конгруэнтность, принятие ребенка и эмпатия. Соответственно готовность к педагогической деятельности – не столько владение знаниями и методиками, сколько личностная зрелость. |

## 2. Технология личностно-ориентированного обучения.

Сущность личностно-ориентированного обучения (по И.С. Якиманской) состоит в том, что главной действующей фигурой всего учебно-воспитательного процесса признается *ученик как ценность* и *как носитель субъектного опыта*, через призму которого он воспринимает любые педагогические воздействия.

Субъект – хозяин деятельности, ее организатор, исполнитель, контролер. Субъектный опыт – личный, индивидуальный опыт. Наиболее ценным компонентом субъектного опыта являются индивидуальные способы познания. Выявление способов учебной работы, которыми устойчиво

пользуется ученик, раскрытие содержания субъектного опыта ученика – важная задача учителя, который будет опираться на этот опыт при организации обучения. Учитель не просто внедряет в сознание ученика содержание понятия, а согласовывает это содержание с субъектным опытом.

Тексты учебника должны отражать: 1) справочную, общепринятую информацию; 2) информацию, помогающую самообразованию(пояснения, указания, таблицы и т.п.);3) информацию, отражающую результаты чужого опыта (к которой можно выразить свое отношение).

По мнению В.А. Петровского, суть образовательного процесса состоит в порождении человека как субъекта активности в четырех основных сферах человеческого существования: в сфере природы, человеческой культуры, самосознания и приобщения к миру значимых других.

Обучать – порождать средства освоения этих 4-х миров. Воспитывать – приобщать к ценностям этих 4-х сфер. Адекватным методом личностно-ориентированного обучения становится построение общения ребенка с взрослым на основе субъект-субъектных отношений.




### 3. Стилевой подход к учению и преподаванию.

***Стиль учения*** (по Ги Лефрансуа) – характеристика учащегося, проявляющаяся в особенностях биологических ритмов, в сильных сторонах восприятия, в социальных предпочтениях (обучение в больших или малых группах), в устойчивости внимания, в личностных особенностях. Д. Рий *классифицировал* учащихся с точки зрения их учебных предпочтений:

| Тип учащегося | Характеристики | Предпочтения | Педагогические подходы |
|---|---|---|---|
| **Активисты** | Порывисты; импульсивны; восприимчивы; гибки | Многообразие; возбуждение; участие; активность | Групповые процессы; научение, основанное на активности |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Рефлексивные мыслители** | Осторожны; внимательны; вдумчивы; рассудительны | Факты; время на размышление и рефлексию; возможность подумать | Уединенные занятия; домашние задания на чтение; саморегулируемое научение |
| **Теоретики** | Логичны и рациональны; дисциплинированы; пытливы; объективны | Рациональность; связность; подробное объяснение; модели и теории | Компьютеризированное обучение; концептуальные модели; научные подходы |
| **Прагматики** | Практичны и приземлены | Готовность пробовать; новые идеи и методы; практические решения и применения | Направляемый опыт; практический опыт; персональное наставничество |

Стили учения (по М.А. Холодной) – это скорее учебные стратегии, которые характеризуют ответные действия индивида на требования учебной ситуации. ***Стиль учения*** – это проявление персонального познавательного стиля ученика на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации.

В случае негибкости стиля учения может возникнуть конфликт стилей. *Конфликт стилей*, по мнению Бетти Лу Ливер, – это несоответствие между стилем учения ребенка и а) стилем преподавания его учителя, б) ориентацией учебников и других средств обучения и в) учебным стилем его одноклассников. Следствием конфликта стилей может быть школьная неуспеваемость.

Пути разрешения конфликта стилей:

1. Приведение в соответствие средств образования и учебных предпочтений учеников (подстройка под учеников, создание однородных групп и предъявление однородных материалов).
2. Создание вариативной обогащенной образовательной среды (дети с разными стилями учения могут выбрать линию обучения, соответствующую их стилевым особенностям и освоить другие, новые для них способы изучения реальности).

М.А. Холодная предлагает создать условия для формирования персонального познавательного стиля каждого ученика в образовательном процессе.

**4. Неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема.**

Н.И. Мурачковский выделил 3 типа неуспевающих школьников. К *первому типу* относятся учащиеся, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при положительном отношении к учению и сохранении позиции школьника. *Второй тип* – учащиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности , отрицательным отношением к учению и частичной или полной утратой позиции школьника.

*Третий тип* – учащиеся с низким качеством мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и полной утрате позиции школьника, проявляющейся в стремлении оставить школу.

А.К. Маркова считает, что при ***коррекционной работе*** с отстающими в учении школьниками надо начинать с таких ее целей, которые могут быть достигнуты за относительно короткое время (недели), что поможет ребенку и взрослому увидеть первые результаты. Далее работать надо в двух основных направлениях: восстановление положительного отношения к учению (через доступность и переживание успеха) и укрепление собственно умения учиться. Очень подробно система работы психолога с детьми, испытывающими трудности в учении, изложена в работах А.Ф. Ануфриева и С.Н. Косторминой, а также Н.П. Локаловой.

**5. Выученная беспомощность и ее преодоление.**

***Выученная беспомощность*** – это мотивационный феномен стойкого отказа от поискового поведения вследствие предшествующего опыта неуспеха.

*Выраженность* выученной беспомощности и *степень* ее распространения на различные виды деятельности определяется сочетанием психологических установок. Наиболее тяжелые последствия связаны с установками, при которых причина беспомощности приписывается своим личным качествам, которые воспринимаются как неизменные и влияющие на все значимые сферы жизни.

***Помощь***: ученика надо сравнивать с самим собой, а не с другими. Даже небольшое продвижение надо поощрять. Поначалу можно создать искусственную ситуацию успеха. Нужно опираться на внешкольные интересы и увлечения ребенка.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. -3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

4 .Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 794 с.

5. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – 2006. – 96 с.

## 5.2. Психология воспитания

### Тема 5.3.1. Психология воспитания и самовоспитания

**План:**

1. Предмет психологии воспитания.
2. Психологические основания современных теорий воспитания.
3. Цели воспитания. Средства и методы воспитания.
4. Психологические механизмы воспитания и формирования личности.
5. Понятие о воспитанности. Критерии воспитанности
6. Теория нравственного развития Л. Кольберга.
7. Эмпатия и нравственное развитие личности.
8. Преодоление разрыва между моральными знаниями и поведением.

**1. Предмет психологии воспитания.**

*Предмет* психологии воспитания – факты, механизмы, закономерности формирования и развития личности под влиянием воспитательных воздействий. Воспитание направлено на развитие целей личности, ценностей, потребностей, устремлений и т.п. По мнению В.А. Петровского, воспитание должно создавать у личности фонд «хочу», а обучение – фонд «могу».

**2. Психологические основания современных теорий воспитания.**

*Поведенческая* психология рассматривает формирование личности через формирование ее поведения как системы реакций. Поэтому воспитание – подбор поощрений и наказаний, которые закрепляют полезные особенности и изживают вредные.

*Психоаналитическая* теория: воспитывая личность нужно обращаться к ее бессознательному с целью гармонизации взаимодействия сознания и бессознательного. Основные средства: обращение к прошлому воспитанника, к детскому опыту, осознание вытесненных проблем и отреагирование на эти проблемы в культурных формах.

*Гештальтпсихология* акцентирует внимание на развитии «Я» человека как целостности, включающей в единстве физическое и социальное существование человека. Путь воспитания – организация объективации через общение и игровые ситуации, переживание своего «Я», внутренних диалогов личности.

*Когнитивистский* подход представляет личность как изменяющуюся структуру сознания. Поэтому воспитание – это работа над сознанием, над изменением знаний. А главное средство, применяемое в воспитании – убеждение.

*Гуманистическая* психология видит личность как творческий личностный потенциал, который развивается в направлении

самоактуализации, самореализации, при этом среда рассматривается как условие для саморазвития. Поэтому воспитание – это работа со средой личности, в которой воспитанник сам строит свою активность.

*Деятельностный* подход утверждает, что личность формируется в деятельности. Поэтому воспитывать личность надо через включение в такую деятельность, в которой у личности сформируются необходимые мотивы, цели, ценности, интересы, идеалы и т.п., а также шире использовать возможности ведущего вида деятельности.

**3. Цели воспитания. Средства и методы воспитания.**

Виктор Франкл определил основную цель воспитания как развитие у человека способности и потребности поиска универсальных смыслов (ценностей) и проецирование их на каждую конкретную ситуацию. «В современном мире воспитание больше, чем когда-либо становится воспитанием ответственности».

С.Д. Поляков отметил, что в педагогической практике можно выделить 3 вида целей воспитания:

1) представления о желаемых способах/качествах поведения;
2) представления о том или ином желаемом наборе черт личности;
3) представления о желаемых характеристиках глубинных качеств личности (личностных смыслов, образов Я и т.д.).

Если опираться на третий подход, то целью воспитания в современных условиях будет осознанное влияние на развитие потребности и способности личности к саморазвитию и к соразвитию.

***Средства*** воспитания – все то, что личностно затрагивает человека и способно повлиять на его поведение и глубинные психологические свойства. Средства могут быть *прямыми* и *косвенными*; *осознанными* и *неосознанными*; *эмоциональными*, *когнитивными* и *поведенческими*. Обычно средства воспитания используются ***комплексно***. ***Методы воспитания***: *метод убеждения, метод упражнения, метод оценки* и *самооценки*.

**4. Психологические механизмы воспитания и формирования личности.**

Механизм - совокупность промежуточных состояний и процессов, на основе которых развивается какое-либо качество личности. По мнению Ф.И. Иващенко, в процессе формирования личности большое значение имеют следующие восемь механизмов:

Основной механизм формирования личности (по мнению М.И. Лисиной) – *идентификация* – отождествление себя с другими (может быть положительной или отрицательной).

Наиболее рано начинает работать механизм *подражания* – воспроизведение одним субъектом действий, движений другого субъекта. Может быть произвольным и непроизвольным, осознанным и неосознанным.

Механизм *интериоризации* – механизм перехода действия из внешнего во внутренний план. Усвоение общественно-ценностных норм поведения происходит благодаря этому механизму.

Механизм *сдвига мотива на цель* объясняет возникновение новых

мотивов деятельности и поведения. Если результаты действий и поступков становятся более значимыми и привлекательными для личности, чем первоначально поставленные цели, то человек начинает действовать уже ради достижения новых, более значимых целей.

*Рефлексивный* механизм – это механизм осознания человеком оснований своих действий и состояний. Эффективен для развития у человека системы саморегуляции.

Соотношение между *уровнем притязаний* и *реальными результатами*. Этот механизм лежит в основе формирования уверенности и настойчивости или противоположных качеств.

Механизм *«Я-образа»* является механизмом саморазвития. Особенно важно соотношение между «Я реальным» и «Я идеальным».

Механизм *когнитивного диссонанса* – это механизм возникновения рассогласования в системе знаний человека о себе и требованиями новой ситуации, что приводит к психическому напряжению. Это напряжение уменьшается путем формирования нового способа поведения или изменения системы знаний.

**5. Понятие о воспитанности. Критерии воспитанности.**

Результатом воспитания является ***воспитанность***. Стержнем воспитанности, по мнению А.К. Марковой, является согласованность ***трех компонентов***: нравственных *знаний* (знаний об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к самому себе); нравственных *убеждений* и мотивов, целей, отношений, смыслов – то, что из нравственных знаний принято учеником для себя как эталон; нравственных *поступков* и нравственного поведения в учении .

М.В. Гамезо выделяет ***два критерия*** воспитанности:

1. Уровень сформированности нравственных потребностей, чувств, привычек.
2. Уровень преднамеренности, произвольности поведения.

**6. Теория нравственного развития Л. Кольберга.**

Наиболее известной в психологии является концепция нравственного развития Л. Кольберга, согласно которой развитие нравственности (способности выносить моральные суждения) тесно связано с когнитивным развитием. Л. Кольберг выделяет три уровня нравственного развития.

Уровень 1. ***Доконвенциональная*** моральная аргументация. Основа для вынесения суждения: правила и личные нужды. *Стадия 1*: ориентация на наказание – послушание. *Стадия 2*: ориентация на личное вознаграждение. Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет) - ориентация на принципы других людей и на законы.

Уровень 2. ***Конвенциональная*** моральная аргументация. Основа для вынесения суждения: традиционные ценности, одобрение других людей, лояльность, ожидание, законы общества. *Стадия 3*: ориентация на то, чтобы быть «хорошим человеком». *Стадия 4*: ориентация на закон и порядок.

Уровень 3. ***Постконвенциональная*** моральная аргументация. Основа для вынесения суждения: социальные стандарты, индивидуальные права, совесть, человеческое достоинство. *Стадия 5*: ориентация на «общественный договор». *Стадия 6*: Ориентация на универсальные этические принципы. Л. Кольберг отмечает, что многие люди так никогда и не переходят четвертую стадию, а шестой стадии достигает меньше 10% людей в возрасте 16 лет и старше.

В рамках данного подхода описано три типа переживаний, которые человек испытывает при нарушении моральных норм: а) страх по поводу возможных последствий и ожидание наказания; б) желание возместить исходный ущерб и восстановить исходное положение; в) осуждение себя и переживание своей вины. По мнению Л. Кольберга, только третий тип переживаний является свидетельством собственно морального развития. Занятия, организованные с целью обсуждения моральных дилемм, способствуют переходу учащихся на более высокий уровень морального развития.

**7. Эмпатия и нравственное развитие личности.**

***Эмпатия*** – способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. Если человек одинаково реагирует на переживания различных людей в различных ситуациях, то его эмпатия проявляется как устойчивое свойство личности. Эмпатия как свойство личности выступает мотивом тех или иных форм поведения и играет важнейшую роль в нравственном развитии ребенка.

С возрастом способность ребенка переживать за другого развивается. Вначале появляется реакция сочувствия по поводу физического ущерба, боли. По мере взросления ребенок начинает обращать внимание на чувства другого человека, затем эмпатийно реагировать на ситуацию в целом.

Для *развития эмпатии* очень важно, чтобы воспитатель был сам эмоционально отзывчив по отношению к ребенку, умел вовремя прийти ему на помощь. Сочувствие как устойчивое свойство побуждает человека к альтруистическому поведению, так как в основе этого свойства лежит нравственная потребность в благополучии других людей, формируется представление о ценности другого. По мере психического развития эмпатия сама становится источником нравственного развития.

**8. Преодоление разрыва между моральными знаниями и поведением.**

Иногда дети хорошо знают, как надо поступать в той или иной ситуации в соответствии с требованиями норм морали. Однако их реальное поведение может противоречить этим нормам. Для ликвидации разрыва между моральными знаниями и нравственным поведением у детей можно воспользоваться следующими *рекомендациями*:

1) соблюдать такое соотношение между нравственным опытом ребенка и предъявляемыми ему готовыми моральными знаниями, когда этот опыт делает возможным применение данных знаний в поведении;

2) ставить перед детьми специальные задачи по вычленению общего нравственного содержания из их различных поступков и выражению его в словесной форме;
3) стимулировать учеников к постановке перед собой вопросов по поводу нравственного поведения и помогать им находить на них ответы;
4) обучать детей соответствующим формам нравственного поведения (через расширение арсенала средств и способов поведения);
5) постоянно оценивать поведение детей с точки зрения тех норм, которыми они должны овладеть;
6) шире использовать возможности детского коллектива.

К прекрасным результатам приводит использование программы К. Оллред «Позитив Экшн», основанной на неразрывности позитивного цикла «чувство-мысль-действие» и обучающая нравственности через позитивные поступки.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 "Психология" / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. -3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

4. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

### Тема 5.3.2. Социально-психологические аспекты воспитания

**План:**

1. Общение и воспитание.
2. Виды и способы влияния в воспитании.
3. Воспитание как влияние на социальные установки личности.
4. Коллектив и развитие личности.
5. Коррекционно-развивающая работа воспитателя.

**1. Общение и воспитание.**

С позиции социальной психологии, правильное воспитание представляет собой научно обоснованное общение людей, способствующее

личностному развитию каждого из них. Как отмечает Ф.И. Иващенко, воспитание желательно строить по законам общения: максимально учитывать закономерности восприятия и понимания человека человеком, зависимость общения от вида отношений между его участниками и контролировать действия механизмов психологической защиты.

Реализация воспитательного воздействия через общение на «субъект-субъектной» основе опирается на такие психологические механизмы, как эмпатия, рефлексия, децентрация (способность поставить себя на место другого), обратная связь. Содержание общения с целью воспитания – это передача информации о ценностях, нормах и формах поведения, оценках и представлениях, идеалах, целях, смысле жизни.

**2. Виды и способы влияния в воспитании.**

Влияние в воспитании – это действия воспитателя, приводящие к изменениям индивидуальности воспитанника. ***Виды влияния***:

1. *Ненаправленное* (без цели повлиять) и направленное (с целью повлиять). *Направленное* может быть прямым (при котором воспитатель открыто ставит цель и требования к воспитаннику) и косвенным (направлено на окружающую среду, а цели воспитателя скрыты от воспитанника).
2. *Индивидуально-специфическое* (влияние уникальных личностных характеристик воспитателя) и *функционально-ролевое* (через задаваемые ролью способы возможного поведения).

**3. Воспитание как влияние на социальные установки личности.**

***Социальная установка*** – неосознаваемая готовность личности вести себя определенным образом, обусловленная ее прошлым опытом. ***Структура*** социальной установки: *когнитивный* компонент (знания), *эмоциональный* (эмоции) и *поведенческий* (действия) компонент.

Основные функции: регуляции социального поведения, защитная функция (единообразие установок у близкого окружения).

Требуемая социальная установка *формируется* при соблюдении следующих условий:

1) человек периодически включается в соответствующую деятельность;
2) человек многократно получает подтверждения соответствующей информации;
3) человека включают в престижную значимую для него группу, в которой эта установка поддерживается.

Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка с целью ее изменения включает 4 этапа:

1) привлечение внимания;
2) возбуждение интереса;
3) предъявление новой информации;
4) убеждение.

**4. Коллектив и развитие личности.**

А.Л. Журавлев выделил следующие свойства коллектива. Коллектив как субъект деятельности характеризуется целенаправленностью, мотивированностью, организованностью, структурированностью,

согласованностью действий. Как субъект общения – сплоченностью, референтностью и идентификацией. Характеризуя коллектив как субъект межличностных отношений, описывают психологический климат, совместимость его членов, эмоциональные связи, деловые и организационные отношения.

В психологических исследованиях изучены ***3 основных модели*** взаимоотношений между коллективом (группой) и личностью:

1. Личность подчиняется коллективу (конформизм).
2. Личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях (гармония).
3. Личность подчиняет себе коллектив (нонконформизм, лидерство).

В некоторых психолого-педагогических исследованиях коллективом считают любую организованную группу людей (педагогический коллектив, ученический коллектив). Сложившиеся в группе *нормы* и *правила* влияют на личность в основном через ожидания. От каждого человека ждут соответствующего поведения, и каждый знает, чего от него ожидают. Эти ожидания – основной воспитательный потенциал группы. В любой группе каждый член получает удовлетворение от своей причастности к группе, у него формируется чувство защищенности. В высокоразвитой группе просоциальной направленности личности легче преодолевать свои недостатки. Негативное влияние группы на личность проявляется в первую очередь, в групповом давлении.

**5. Коррекционно-развивающая работа воспитателя.**

К типичным отклонениям в поведении школьника, по мнению Ф.И. Иващенко, относятся лень, агрессивность, недисциплинированность, упрямство и др. Причем одно отклонение может способствовать появлению других, усиливать их влияние на поведение. *Причинами отклонений* в поведении детей чаще всего являются безнадзорность в семье, психологическая изоляция в классе, отрицательная микросреда, недостатки и ошибки в семейном и школьном воспитании.

По сравнению с повседневным воспитанием, ***коррекционная работа*** требует более совершенной технологии. К *условиям* успешной коррекционной работы воспитателя Ф.И. Иващенко относит: а) заинтересованность воспитателя в судьбе ребенка; б) вовлечение в работу самого воспитанника, опору на его самосознание.

В коррекционной работе воспитателя выделяются следующие *этапы*:

1. Выяснение причин отклонений в поведении ребенка, сильных и слабых сторон личности воспитанника.
2. Определение целей и способов действия по искоренению недостатков в поведении и формированию положительного качества, противоположного исправляемому.
3. Обесценивание отрицательных форм поведения и формирование мотивов приемлемого поведения.
4. Выбор вида деятельности, в котором наиболее успешно формируется необходимое положительное качество и включение в нее воспитанника.

5. Закрепление формируемого качества через упражнения.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 "Психология" / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. -3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

4. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

## 5.4. Психология педагога и педагогической деятельности

### Тема 5.4.1. Психология личности педагога

**План:**

1. Требования к личности педагога в современных условиях.
2. Задатки и педагогические способности.
3. Педагогическая направленность.
4. Сущность и структура профессионального самосознания педагога.
5. Профессиональные деформации педагогов.
6. Феномен эмоционального выгорания у педагогов.

**1. Требования к личности педагога в современных условиях.**

Все профессии типа «человек-человек» предполагают *направленность* на деятельность в области личностных взаимодействий. Направленность, при которой другой человек стоит в центре складывающейся системы ценностей. С.В. Сарычев и И.Н. Логвинов пишут о том, что все требования к личности педагога можно разделить на главные и второстепенные. К ***главным*** и постоянным требованиям, предъявляемым к личности педагога, относятся любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей, эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разными методами обучения и воспитания детей. Соответствие этим требованиям достигается путем серьезной работы педагога над собой. ***Дополнительными*** требованиями,

которые предъявляются к личности педагога, считаются общительность, артистичность, привлекательный внешний вид и т.п. Эти качества важны, но без каждого из них в отдельности педагог вполне может обойтись. Совокупность главных и второстепенных качеств отражает индивидуальность педагога, его уникальность и неповторимость.

**2. Задатки и педагогические способности.**

Успешности и комфортности педагогической деятельности способствует наличие следующих задатков: активность, высокий темп реакции, подвижность нервной системы, эмоциональная устойчивость и высокий уровень саморегуляции педагога. На их основе, благодаря включению личности в педагогическую деятельность, формируются педагогические способности.

*Способности* – индивидуально-психологические особенности, которые влияют на успешность деятельности. Педагогические способности – это специфическая форма чувствительности педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности и к учащемуся как субъекту общения, познания, труда.

А.К. Маркова разделила все педагогические способности на две больших группы: перцептивно-рефлексивные и проективно-конструктивные способности. *Перцептивно-рефлексивные* способности определяют возможность изучения учащегося, сопереживания ему, понимания, постановки себя на позицию другого человека. Эта группа способностей является основной. *Проективно-конструктивные* способности связаны с умением влиять на другого человека.

**3. Педагогическая направленность.**

Л.И. Божович определила педагогическую направленность как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру личности. А.Н. Леонтьев соотнес педагогическую направленность со смыслообразующим мотивом, а Б.Г. Ананьев с основной жизненной направленностью.

Л.М. Митина считает, что о педагогической направленности можно говорить в том случае, если педагогическая деятельность приобретает для человека личностный смысл.

В структуре педагогической направленности содержится 3 компонента:

1) направленность на ребенка (человека);
2) направленность на самосовершенствование в педагогической деятельности
3) направленность на предметную сторону педагогической деятельности.

Психологическое условие развития педагогической направленности – осознание учителем ведущего мотива поведения, деятельности, общения.

**4. Сущность и структура профессионального самосознания педагога.**

Самосознание – осознание человеком самого себя. Самосознание – это процесс, а «образ-Я» – результат процесса самосознания.

По Л.М. Митиной, профессиональное самосознание учителя – это осознание педагогом себя в каждом из 3 основных компонентов педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения, в системе собственной личности.

«Образ Я» может быть разной степени осознанности:

1. Установочный уровень – представлен в переживаниях.
2. Уровень осознания отдельных свойств и качеств – преобладает неосознаваемый компонент.
3. Уровень относительно целостного образа Я, осознанного отражения.
4. Уровень, на котором «Образ Я» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности и связан с осознанием основных целей своей деятельности и средств, которые необходимы для достижения этих целей.

В *структуру* профессионального самосознания педагога по мнению Л.М. Митиной входит: ***когнитивный*** компонент – знания о себе (является основным); ***аффективный*** – отношение к себе; ***поведенческий*** – система потенциальных поведенческих реакций, которые следуют из 1 и 2 компонентов, способ возможного поведения.

*Структура* профессионального самосознания педагога по А.К. Марковой включает:

- осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда;
- соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификацию;
- оценку себя другими, профессионально-референтными людьми;
- самооценку.

Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская включают в *структуру* профессионального самосознания педагога такие компоненты, как «Я реальное», «Я идеальное», «Я ретроспективное» и «Я зеркальное». Оптимальным для профессионального саморазвития является максимальный разрыв между 1и2, и 1и3 компонентами и минимальный между 1и4.

**5. Профессиональные деформации педагогов.**

Освоение профессии неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности. Как отмечает Н.Г. Молодцова, если эти изменения являются негативными, они расцениваются как профессиональные деформации. Выделяют *общепедагогические* деформации, сходные для большинства педагогов. К ним относят назидательность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости и т.п. *Типологические* деформации более специфичны и вызваны слиянием личностных особенностей с соответствующими функциями педагогической деятельности в поведенческие комплексы. Этих комплексов четыре: организатор, коммуникатор, просветитель, предметник. Коммуникатор излишне общителен, организатор авторитарен и активен, просветитель созерцателен или слишком критичен, предметник во все стремится внести элемент

научности. *Специфические* (предметные) деформации связаны с особенностями преподаваемого предмета, благодаря чему легко отличить учителя математики от учителя рисования. *Индивидуальные* деформации внешне не связаны с процессом педагогической деятельности. Эти изменения прежде всего обусловлены личностной направленностью педагога. Предупреждение и преодоление возможных деформаций личности педагога является одной из важнейших задач школьного психолога.

**6. Феномен эмоционального выгорания у педагогов.**

М.В. Борисова пишет, что большинство исследователей определяют феномен эмоционального выгорания как состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Это состояние включает эмоциональное истощение, которое вызвано избыточной рабочей нагрузкой, деперсонализацию – отрицательное, циничное либо безразличное отношение к учащемуся, редукцию профессиональных достижений, проявляющуюся в переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности. М.В. Борисова выделила ***основные причины*** синдрома эмоционального выгорания у педагогов: высокий уровень нейротизма и рассогласование в сфере значимых ценностей с возможностью их реализации в профессиональной деятельности. Значимыми условиями возникновения синдрома эмоционального выгорания являются несформированность у педагогов умений и навыков саморегуляции, неудовлетворительный социально-психологический климат коллектива и недостатки в организации педагогической деятельности.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 "Психология" / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. -3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб. : Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

## Тема 5.4.2. Психология педагогической деятельности

**План:**

1. Модель труда учителя (по Л.М. Митиной).
2. Сущность и структура педагогической деятельности.
3. Функции педагогической деятельности.
4. Педагогическое целеполагание: модели Дж. Мейджера и Н. Грунлунда. Таксономия учебных целей П. Блума.
5. Индивидуальный стиль деятельности педагога

### 1. Модель труда учителя (по Л.М. Митиной).

В русле психологической концепции труда учителя Л.М. Митиной разработана трехмерная модель труда учителя, включающая в качестве основных измерений такие компоненты, как личность педагога, педагогическая деятельность и педагогическое общение. Они объединяются общей задачей – задачей развития личности ребенка. Модель приведена в приложении 5.

А.К. Маркова, изучавшая труд педагога сквозь призму профессиональной компетентности, также соотносит характеристики профессиональной компетентности с высоким уровнем педагогической деятельности, педагогического общения, реализацией личности учителя.

### 2. Сущность и структура педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность представляет собой профессиональную активность учителя, направленную на решение задач развития, обучения и воспитания подрастающего поколения.

Базовым образованием педагогической деятельности учителя, которое определяет и процесс, и результат деятельности, является система действий педагога. Л.М. Митина считает, что существуют две принципиально различные системы действий педагога:

1. Система насилия–подавления самостоятельности ребенка, принуждения его к приобретению знаний и умений, жесткого контроля и регламентации поведения.
2. Система содействия развитию – создания оптимальных условий для развития творческой самодеятельности ребенка.

Н.В. Кузьмина выделяет пять взаимосвязанных компонентов в структуре педагогической деятельности.

1. Гностический компонент (знания педагога и понимание им учащихся). Этот компонент хорошо изучен в исследованиях белорусских психологов С.В. Кондратьевой, Е.А. Панько, Е.И. Медведской и др.
2. Конструктивный компонент (связан с построением педагогом собственной деятельности и деятельности учащихся, с конструированием урока , внеклассного мероприятия, методическими разработками).
3. Организаторский компонент (в единстве трех составляющих: организация своего изложения, организация своего поведения на уроке,

организация деятельности детей и их познавательной активности).

4. Коммуникативный компонент (включает в себя установление и поддержание отношений с учениками, родителями, администрацией, учителями).Особое внимание обращается на связь характера коммуникации и эффективности педагогической деятельности.
5. Проектировочный компонент (включает представления о перспективных задачах обучения и воспитания, стратегиях и способах их достижения).

**3. Функции педагогической деятельности.**

А.И. Щербаков выделяет следующие функции педагогической деятельности:

1. Информационная (владение материалом и искусством его подачи).
2. Развивающая (функция управления развитием личности учащегося).
3. Ориентационная (направленная на развитие мотивационно-потребностной сферы ученика).
4. Мобилизационная (функция активизации умственной деятельности учащихся, развития их самостоятельности).
5. Исследовательская (функция экспериментирования и творческого поиска в процессе преподавания).

**4. Педагогическое целеполагание: модели Дж.Мейджера и Н. Грунлунда. Таксономия учебных целей П. Блума.**

Целеполагание и оценивание признаются важнейшими структурными компонентами деятельности педагога и в отечественных, и в зарубежных исследованиях. Цель – это образ желаемого результата, к которому стремится педагог в своей деятельности. Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская выстраивают следующую иерархию целей педагогической деятельности:

1. Исходные педагогические цели, определяющие общее направление работы учебного заведения.
2. Этапные цели, конкретизирующие исходные цели применительно к определенному возрасту или этапу развития системы образования.
3. Оперативные цели ставятся педагогом в ходе обучения и воспитания детей конкретного класса или группы.

Р.Ф. Мейджер указывает на то, что педагогические цели должны четко определять, что учащийся будет способен делать, следуя педагогическим указаниям. Этот тип цели – цель действия – служит описанием целей курса и направляющим вектором в стратегии обучения. Как отмечает Ги Лефрансуа, этот подход хорош для оценки знания конкретной информации и владения простейшими навыками.

Н.Е. Грунлунд предлагает определить основную обобщенную цель, а затем ее конкретизировать через определенные примеры ожидаемого поведения. Он предлагает определить специфические типы информации, из которой мы можем сделать вывод о достижении основной цели.

Ориентиром для определения конкретных педагогических целей могут служить «Таксономия П. Блума» или « Результаты обучения Р. Ганье».

Таксономия педагогических целей в когнитивной области (П. Блум) – это определение класса целей, описание конкретных целей, относящихся к данному классу и тестовые вопросы. П. Блумом выделены следующие виды педагогических целей в когнитивной области:

1. Знание (фактическая информация).
2. Осмысление (понимание сообщений без анализа, оценки и умения применять).
3. Применение (способность применять абстракции к конкретным ситуациям).
4. Анализ (разделение на части с целью лучше понять данные идеи).
5. Синтез (понимание посредством рассмотрения в целом).
6. Оценивание (ценностные суждения, сравнительные оценки).

Результаты обучения по Р. Ганье – это интеллектуальные способности, вербальная информация, когнитивные стратегии, отношения и моторные навыки.

**5. Индивидуальный стиль деятельности педагога**

*Индивидуальный стиль деятельности* – это устойчивая система приемов и способов деятельности, которая обусловлена индивидуально-психологическими особенностями личности и является средством эффективного приспособления к условиям деятельности.

Педагоги с разными характеристиками индивидуальности из множества разных учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализовывать их они будут по-разному. Для того, чтобы выработать свой индивидуальный стиль деятельности. Педагог должен осознавать свои сильные и слабые стороны.

А.К. Маркова и А.Я. Никонова изучили психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя и условия формирования этого стиля. Они выделили содержательные, динамические и результативные характеристики индивидуального стиля деятельности педагога и описали четыре стиля педагогической деятельности: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающее-импровизационный и рассуждающее-методичный.

1. ***Эмоционально-импровизационный***. Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватно по отношению к конечным результатам планирует свою работу; для урока он отбирает наиболее интересный материал. Богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проницателен.

2. ***Эмоционально-методичный***. Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный

процесс, поэтапно отрабатывает учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлективностью. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Учитель повышенно чувствителен к изменениям ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток и проницателен по отношению к учащимся.

3. ***Рассуждающе-импровизационный***. Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлективности. Учитель дает возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбия, характерна осторожность, традиционность.

4. ***Рассуждающе-методичный***. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностьюк изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях.

По результатам формирующего эксперимента авторы сделали вывод о том, что содержательные характеристики стиля могут изменяться (взаимопереход методичности и импровизационности), а динамические характеристики являются более устойчивыми (эмоциональность и рассудительность).

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд, доп. – М. : МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб. : Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост. : В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

**Тема 5.4.3. Психология педагогического общения и взаимодействия**

**План:**

1. Понятие о межличностном взаимодействии.
2. Педагогическое общение: сущность и структура.
3. Барьеры в педагогическом общении.
4. Педагогические конфликты и их разрешение

**1. Понятие о межличностном взаимодействии.**

*Межличностное взаимодействие* – взаимодействие двух и более человек с целью оказать влияние на поведение, деятельность, отношения, установки друг друга. Педагогическое взаимодействие – это взаимодействие людей в связи с задачами обучения и воспитания.

Согласно мнению Я.Л. Коломинского, педагогическое взаимодействие можно представить в виде айсберга, верхушкой которого является педагогическое общение, а основанием, глубинным слоем предстает педагогическое отношение. Я.Л. Коломинский и Н.А. Березовин на основе анализа поведения педагогов в классе, общения с учащимися вне уроков, положив в основу классификации разные сочетания педагогического отношения и педагогического общения учителя, выделили пять ***стилей педагогического взаимодействия***:

1. Активно-положительный стиль.
2. Пассивно-положительный стиль.
3. Ситуативный стиль.
4. Пассивно-отрицательный стиль.
5. Активно-отрицательный стиль.

**2. Педагогическое общение: сущность и структура.**

Успешное педагогическое общение является основой эффективной профессиональной деятельности учителя.

А.А. Реан, Я.Л. Коломинский под педагогическим общением понимают «профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимися». По определению В.А. Кан-Калика профессионально-педагогическое общение – это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагогов и воспитуемых.

В педагогическом общении традиционно выделяют три стороны: *перцептивную* (восприятия друг друга партнерами по общению и установления взаимопонимания), *коммуникативную* (обмена информацией) и *интерактивную* (организации взаимодействия).

**3. Барьеры в педагогическом общении.**

Барьер или затруднение в педагогическом общении – это субъективно переживаемое состояние «сбоя» в реализации запланированного общения. А.К. Маркова считает, что этот сбой проявляется в форме остановки, перерыва в деятельности или общении, невозможности их продолжения. В.А. Кан-Калик проанализировал ***3 группы барьеров общения***, характерных для взаимодействия «учитель-ученики»: барьер *боязни* класса и педагогической ошибки, барьер *установки*, сформировавшейся в результате прошлого негативного опыта и барьер *несоответствия* педагогической деятельности той коммуникативной ситуации, которая складывается на уроке. Барьеры в педагогическом общении могут играть как негативную, так и позитивную роль. Педагогу и психологу важно знать, что, в целом, затруднения в большинстве сфер педагогического общения могут преодолеваться самостоятельно, или при помощи тренинговой работы.

**4. Педагогические конфликты и их разрешение**

Социально-психологический конфликт – противоборство как минимум двух личностей (групп) с несовместимыми потребностями, интересами, целями, типами поведения, отношениями, установками, значимыми для личностей и групп. Конфликты выполняют две основных функции: *конструктивную* и *деструктивную*.

Одним из *участников* педагогического конфликта является учитель (воспитатель). В роли его «противника» могут выступать отдельные учащиеся, классы в целом, другие педагоги, администрация и т.д. Специфика педагогического конфликта состоит в том, что в нем сталкиваются представители разных социальных групп, обладающие разным статусом.

Ответственность за грамотное разрешение конфликта лежит преимущественно на учителе. Педагогическими конфликтами можно и нужно управлять. *Управление педагогическими конфликтами* реализуется в первую очередь через предвидение возможных коммуникативных осложнений, своевременное принятие профилактических мер, целенаправленное устранение объективных и субъективных причин обострения межличностных противоречий, конструктивное их разрешение. А.С. Чернышевым предложен ряд правил для профилактики педагогического конфликта (учитель-ученик).

1. Не пытаться за каждым отрицательным поступком школьника видеть отрицательные мотивы.
2. Тщательно готовиться к уроку, не допускать некомпетентности.
3. Применять опосредованный способ воздействия на ученика.
4. Применять специальные приемы оценивания личности ученика, начинать с положительной оценки.
5. Тщательно организовывать совместную деятельность.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология /

Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 "Психология" / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. -3-е изд, доп. – М. : МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб. : Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост. : В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

## 5.5. Возрастные особенности обучения и воспитания

## Тема 5.5.1. Психологические основы обучения и воспитания детей дошкольного возраста

**План:**

1. Проблема обучения и развития детей дошкольного возраста.
2. Основы обучения дошкольников речи, чтению и письму.
3. Основные линии воспитания дошкольника.
4. Нарушения поведения в дошкольном возрасте и их психологическая коррекция.
5. Организация групп развития для неготовых к школе детей.

### 1. Проблема обучения и развития детей дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте закладываются все основные особенности личности, и определяется качество дальнейшего его физического и психического развития. Советский психолог Леонид Венгер классифицировал основные проблемы развития ребенка в дошкольном возрасте, используя следующие ***критерии***:

- Интеллектуальные особенности: нарушение внимания, трудности с усвоением новых знаний, плохая память.
- Поведение: неуправляемость, проявление грубости и агрессии.
- Эмоциональный фон: чрезмерная возбудимость, раздражительность, переменчивость настроения, тревожность.
- Взаимодействие с окружающими: обидчивость, застенчивость, чрезмерное стремление к позиции лидера в группе.
- Неврология: тики, плохой сон, навязчивые движения, быстрая утомляемость.

Как правило, возникает не одна проблема развития детей дошкольного возраста, а совокупность.

**2. Основы обучения дошкольников речи, чтению и письму.**

В дошкольном возрасте продолжается развитие речи. Оно, как показал Л.С. Выготский, идет по линии *соединения речи с мышлением и ее интеллектуализации.* Это – формирование понятий, логики рассуждений, смысловое обогащение слова, дифференциация и обобщение словесных значений. Речь в дошкольном возрасте постепенно превращается в важнейший инструмент мышления ребенка.

Главная учебная задача состоит в обогащении словаря ребенка, в усвоении им понятий, в понимании многозначности употребляемых слов и их смысловых оттенков. Этому способствует параллельная активизация и совместное использование различных видов речи: диалогической, монологической, репродуктивной, творческой, интонационно различной. У ребенка необходимо совершенствовать умение рассказывать и рассуждать вслух, побуждая его активно использовать речь.

Ребенку дошкольного возраста хорошо дается *двуязычие.* Показано, что 4-5-летние дети могут усваивать элементарные законы языка, т.к. их языковое фонематическое и грамматическое чутье особенно развито. В старшем дошкольном возрасте этому в большой степени способствует детское словотворчество, обучение чтению и письму

**3. Основные линии воспитания дошкольника.**

*Социально-психологическое* развитие – развивать навыки свободного межличностного общения, чувство взаимопомощи и коллективизма. Повышение уровня коммуникативной компетентности

*Познавательное* развитие – происходит усвоение эталонов. Изменение видов и содержания деятельности ребенка ведет к изменению характера детского мышления. Становление произвольного внимания сопровождается появлением эгоцентрической речи. Развитие памяти идет от непроизвольной и непосредственной к произвольному и опосредованному запоминанию и припоминанию.

*Личностное* развитие ребенка дошкольного возраста характеризуется формированием самосознания, которое считается основным новообразованием данного возраста. Основным личностным механизмом, который формируется в это время, является соподчинение мотивов. Самым сильным мотивом является поощрение и получение награды, менее сильным – наказание, а самым слабым – обещание.

*Эстетическое* развитие – начинается формирование эстетических эталонов и чувств.

*Физическое* развитие.

**4. Нарушения поведения в дошкольном возрасте и их психологическая коррекция.**

Среди психологических ***особенностей, провоцирующих нарушения поведение***, выделяют:

- недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков,
- сниженный уровень саморегуляции,

– неразвитость игровой деятельности,
– сниженную самооценку,
– нарушения в отношениях со сверстниками

На современном этапе существуют несколько ***направлений коррекционной работы***:

– игротерапии,
– арттерапии (изобразительная, сказко-, музыко- и т. д.),
– поведенческие терапии (различного вида тренинги, психогимнастика),
– социальные и статусной терапии.

**5. Организация групп развития для неготовых к школе детей.**

Необходимо составить карту прогноза развития личности, определить основные стратегии работы с ребенком на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста:

*первый путь* – это путь коррекционной работы с детьми, когда взрослый имеет некий эталон среднего развития, к которому он хочет приблизить ребенка;

*второй путь* – это развивающая работа, когда психолог ориентируется на средневозрастные нормы для создания условий развития, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития.

Изучение *компонентов готовности к школе* дает возможность определить области, где тот или иной показатель готовности недостаточно выражен. При организации коррекционно-развивающей работы с детьми приоритетным является мотивационное развитие ребенка, а именно развитие познавательного интереса и учебной мотивации.

***Развитие памяти.*** *Зрительная* и *зрительно-моторная* память необходима для выполнения работы по образцу; *вербально-моторная память* – для выполнения работы по словесной инструкции с указанием порядка выполнения задания; *логическая память* обеспечивает запоминание последовательности слов и действий и т.д.

***Развитие мышления***. Сформированное *наглядно-действенное мышление* обеспечивает умение работать по наглядному образцу, умение соотнести размеры и формы предметов. Для *наглядно- образного мышления* характерно умение решать задачу прежде всего в плане представления и лишь затем – на конкретной предметной основе. *Логическое мышление* предполагает наличие у ребенка способности к выполнению основных логических операций: обобщения, анализа, сравнения, классификации.

***Развитие моторики и координации движений.*** Достаточный уровень развития моторных навыков проявляется в умении начертить прямую линию, написать букву по образцу, делать аппликации, рисовать.

***Развитие произвольности.*** Система осознанной саморегуляции включает в себя следующие компоненты:

– способность удерживать цель выполняемой деятельности;
– способность составлять программу исполнительских действий;
– умение формировать модель значимых условий деятельности;

- умение пользоваться обратной связью и способность корректировать допущенные ошибки как в процессе деятельности, так и по ее окончании.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. -3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб. : Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

4. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост. : В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

**Тема 5.5.2. Психологические основы обучения и воспитания младших школьников**

1. Проблема адаптации ребенка к школе.
2. Формирование основных компонентов учебной деятельности младших школьников.
3. Воспитание младшего школьника в различных видах деятельности.
4. Особенности педагогического оценивания младших школьников.
5. Нарушения поведения и их психолого-педагогическая коррекция.

**1. Проблема адаптации ребенка к школе.**

Сложности ***адаптации*** (от лат. *adapto* – приспособляю) нередко становятся причиной отклоняющегося поведения. Поступление в школу, смена режима жизни, привыкание к новому коллективу и его требованиям являются довольно сильными стрессовыми факторами. Как показали исследования медиков и педагогов, трудности, связанные с адаптацией к школе, испытывают все дети.

Различают адаптацию трех степеней тяжести: 1) *легкой*, при которой состояние напряжения организма проявляется в виде изменения поведенческих реакций, ухудшения сна и аппетита, снижения массы тела (эти явления, как правило, компенсируются в течение первой четверти); 2) *средней*, при которой неблагоприятные изменения в организме

сохраняются в течение первого полугодия, и 3) *тяжелой*, когда наступает заметное ухудшение здоровья, особенно к концу учебного года.

Степень тяжести адаптации зависит от многих факторов. Часть которых может регулироваться школой: санитарно-гигиенические условия обучения, режим работы в классе и в группе продленного дня, объем учебной нагрузки, психологический климат в детском коллективе. Эти факторы сочетаются с состоянием здоровья ребенка, степенью его готовности к школе, условиями дошкольной жизни.

Дети с недостаточным уровнем подготовленности к школе («незрелые» дети) значительно труднее адаптироваться к школе. Они чаще других не справляются с полным объемом учебной нагрузки, предложенной программой, особенно по чтению, письму, математике. Хорошая успеваемость достигается ценой напряжения и перенапряжения всех функциональных систем, что нередко приводит к развитию неврозов.

**2. Формирование основных компонентов учебной деятельности младших школьников.**

Основные компоненты учебной деятельности:

- Учебно-познавательные мотивы;
- Учебные задачи с соответствующими учебными операциями;
- Контроль и самоконтроль, оценка и самооценка.

Формирование основных компонентов учебной деятельности можно представить, сравнивая позиции учителя и ученика:

| Компоненты учебной деятельности (позиция учителя) | Вопросы, на которые отвечает ученик (позиция ученика) |
|---|---|
| Мотив деятельности | «Зачем я это изучаю?» |
| Постановка учебной задачи, ее принятие учащимися | «Какая учебная задача стоит передо мной?» |
| Обсуждение способа действий при решении учебной задачи | «Что я должен делать, чтобы решить эту задачу?» |
| Осуществление контроля | «Правильно ли я решаю эту задачу?» |
| Соотнесение полученного результата с целью (эталоном, образцом) | «Выполнил ли я правильно поставленную учебную задачу?» |
| Оценка процесса и результата | «Каковы мои успехи и что у меня не получается?» |

**3. Воспитание младшего школьника в различных видах деятельности.**

Основные виды деятельности, оказывающие воспитательное влияние на младших школьников, – учение, игра, общение и труд. Правильное воспитание стремления к достижению успеха зависит от стиля общения детей с воспитывающими их взрослыми (как родителями, так и учителями),

от характера их взаимоотношений, складывающихся в ситуациях, где возможно достижение успеха в какой-то деятельности.

*Учение* предполагает общение и взаимодействие ребенка с учителем и товарищами, личности которых оказывают воздействие на личность ученика. В начальный период учения основное содержание воспитательной работы связано с формированием у ребенка потребности в знаниях, познавательных интересов.

Дефицит способностей может быть компенсирован стараниями. Осознание этого факта становится сильным стимулом для самосовершенствования и мощной мотивационной основой самовоспитания.

***Игра*** для младших школьников служит средством удовлетворения разнообразных потребностей ребенка и развития его мотивационной сферы. В игре появляются и закрепляются новые интересы, новые мотивы деятельности ребенка. Лидерские и организаторские качества ребенок начинает проявлять прежде всего в коллективных сюжетно-ролевых играх, добиваясь получения более значимых и насыщенных действиями ролей. Игры младших школьников превращаются в развивающие. И индивидуальные, и групповые игры все более *интеллектуализируются*.

***Общение.*** С поступлением в школу изменяется содержание общения, выделяется особое *деловое общение* как со взрослыми, так и со сверстниками. Общение перестраивается внутренне, меняются его темы и мотивы: в 1-2 классах предпочтение в выборе партнеров по общению определяется, в основном, оценками учителя, к 3-4 классам ученики самостоятельно оценивают личностные качества товарищей, – формируется внутренняя позиция – осознанное отношение к себе, к другим и к событиям.

***Труд*** также переходит на качественно новый уровень. Младший школьник может выполнять трудовые обязанности *самостоятельно*. *Трудолюбие* возникает как следствие систематически повторяющихся успехов при приложении достаточных усилий и получении поощрения и удовлетворения от труда.

**4. Особенности педагогического оценивания младших школьников.**

Под ***эффективностью*** педагогической оценки понимается ее *стимулирующая* роль в обучении и воспитании детей. Педагогически эффективной считается такая оценка, которая создает у ребенка стремление к самосовершенствованию, к приобретению знаний, умений и навыков, к выработке у себя ценных положительных качеств личности, социально полезных форм культурного поведения

Необходимое *условие эффективности* оценочной деятельности состоит в том, что оценка не завершает процесс решения задачи, а сопровождает его на всем протяжении. Сама процедура оценивания всегда предполагает наличие определенных **эталонов,** которые и выполняют функцию критерия оценки. В данном случае в качестве эталона выступает образец процесса учебно-познавательной деятельности, ее ступеней, ее

результата. Эталон конечного результата следует закладывать в саму задачу в виде цели, которую необходимо достигнуть. Оценка же процесса достижения цели осуществляется на основе ***вспомогательных эталонов***, тесно связанных с реализуемыми в ходе решения задачи действиями и операциями. Все эти эталоны должны отличаться своей *ясностью, реальностью, точностью* и *полнотой*.

**5. Нарушения поведения и их психолого-педагогическая коррекция.**

Г.С. Абрамова отмечает, что некоторые трудности в поведении младшего школьника носят возрастной характер и связаны с переживанием ребенком кризиса развития 7-и лет. Это период в жизни ребенка, несмотря на его очевидную трудновоспитуемость, свидетельствует о нормальном ходе психического и личностного развития. А.А. Осипова отмечает, что зачастую причины трудностей поведения у детей могут иметь различную природу. Одновременно с этим их внешние проявления, на которые обращают внимание педагоги и родители, нередко бывают сходными.

Осложнения в поведении у ребенка обусловлены, как правило, двумя факторами: *ошибками воспитания* или *определенной незрелостью*, минимальными поражениями нервной системы. А.Г. Бреслав отмечает, что зачастую оба эти фактора действуют одновременно, поэтому важно уметь выявить истинные причины поведения ребенка, тревожащего родителей и воспитателей, и наметить соответствующие пути коррекционной работы с ним. Еще одной причиной появления трудностей в поведении у младших школьников может быть *школьная дезадаптация*.

Нарушения поведение представляет собой определенные действия или поступки, идущие в разрез с социальными, культурными и нравственными нормами, принятыми в среде нахождения младших школьников. Г.Ф. Кумарина рассказывает об особенностях проявления нарушений в поведении у младших школьников. Типичные нарушения поведения – это гиперактивное поведение, демонстративное, протестное, агрессивное, инфантильное, конформное и симптоматическое поведение (факторами возникновения являются условия обучения и развития, стиль взаимоотношений со взрослыми, особенности семейного воспитания).

Предупреждение и исправление разного рода нарушений поведения возможно, если целенаправленно формировать у младших школьников познавательную активность, включать их в разнообразные виды деятельности, конкретизировать правила поведения в соответствии с условиями школы и класса.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. -3-е изд, доп. – М. : МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб. : Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

4. Лысюк, Л. Г. Психология развития : младший школьник : учеб.-метод. пособие для студентов психол. и пед. специальностей ун-та / Л. Г. Лысюк. – Брест :БрГУ, 2010. – 104 с.

5. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост. : В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

**Тема 5.5.3. Психологические основы обучения и воспитания подростков**

1. Перестройка учебной деятельности подростков.
2. Психологические особенности воспитания подростков.
3. Особенности педагогического воздействия на подростков.
4. Проблема «группы риска» среди подростков.
5. Индивидуальный подход к трудным подросткам.

**1. Перестройка учебной деятельности подростков.**

В подростковом возрасте существенно перестраивается характер учебной деятельности. Учебная деятельность усложняется: увеличивается количество учебных предметов, различие в требованиях разных учителей, невозможность дословного воспроизведения учебного материала, использования привычных младшему школьнику форм и методов обучения. Обучение подростка должно активизировать его интеллектуальную деятельность, что предполагает его проблематизацию, диалогизацию; индивидуализацию, активно-действенные (интерактивные) формы организации усвоения.

В подростковом возрасте продолжается интеллектуализация всех психических процессов. Продолжает интенсивно развиваться *теоретическое мышление*. Развиваются такие мыслительные операции, как *классификация, аналогия, обобщение*. Проявляется *рефлексивный характер мышления*. Именно благодаря интенсивному интеллектуальному развитию появляется *способность к самоанализу*. *Самостоятельность мышления* проявляется в независимости выбора способа поведения, склонности к экспериментированию. Развивается *логическая память*, вследствие чего замедляется развитие механической памяти. *Восприятие* усложняется, интенсивно формируется на уроках геометрии и черчения. Развивается

*послепроизвольное внимание*. Подросток способен продолжительное время удерживать внимание на определенном объекте.

***Как субъект учебной деятельности*** подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, «индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности – ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, особенно в составляющую «награды», «успеха». Учебная мотивация как единство познавательной и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия.

Отношение к учителям дифференцируются. В свою очередь отношение к учебному предмету зависит от отношения к учителю. Главное для подростка на уроке – общение. Уменьшается погруженность в обучение. Возрастают индивидуальные различия между детьми.

**2. Психологические особенности воспитания подростков.**

С наступлением подросткового возраста коренным образом меняется образ жизни ребенка: большую часть времени он начинает проводить вне семьи – в школе, на улице, в общении со сверстниками или другими взрослыми людьми за пределами своего местожительства. Даже в моменты физического пребывания дома психологически подросток большей частью находится вне его, размышляя о школьных и других внесемейных делах.

Психологический выход за пределы семьи обычно сопровождается усилением воспитательной роли общения со сверстниками и взрослыми, средств массовой информации и культуры. Учение как таковое отходит на второй план, а главная психологическая активность подростка направлена на формирование личности.

Школьникам необходимо дать больше времени и возможностей для личностного развития. Если в средних и старших классах школы приоритет отдается воспитанию, т. е. ускоренному личностному развитию детей, то в дальнейшем более быстрыми темпами идет и обучение, интеллектуальное развитие. Сформировавшиеся личностные качества становятся основой совершенствования человека во всех видах деятельности, в том числе и в учебной.

*Общение со сверстниками* сопровождается образованием небольших замкнутых групп и некоторой психологической изоляцией от взрослых. Через общение со сверстниками подростки удовлетворяют множество специфических для данного возраста интересов, усваивают нравственные идеалы, нормы и формы поведения не как отвлеченное знание «как надо», а в виде принимаемых для себя лично ценностей; развивают деловые качества, усваивают ролевые формы поведения. Подростки в силу недостаточного

уровня своего личностного развития не могут найти ответы на волнующие их вопросы, что требует помощи взрослых.

Управлять воспитанием через СМИ труднее, чем воздействием школы, семьи и сверстников. *Молодежная мода* и массовая культура также оказывают на подростков большое воспитательное влияние. Однако большая часть увлечений подростка является временной. Одинаковые вкусы подростков и юношей являются признаком сходства волнующих их личных проблем, что обеспечивает межличностный выбор и избирательность в общении и направляет воспитание.

**3. Особенности педагогического воздействия на подростков.**

В работе с подростками, по мнению Н.Е. Щурковой, педагоги-воспитатели должны руководствоваться следующими принципами:

- установление и развитие деловых и межличностных контактов на уровне «учитель – ученик – класс»;
- уважение самооценки личности ученика;
- вовлечение ученика во все виды деятельности для выявления его способностей и качеств характера;
- постоянное усложнение и повышение требовательности к ученику в ходе избранной деятельности;
- создание адекватной психологической почвы и стимулирование самовоспитания, которое является наиболее эффективным средством реализации программы воспитания.

**4. Проблема «группы риска» среди подростков.**

Подростковый возраст в многочисленных источниках квалифицируется как трудный в воспитательном отношении, опасный для полноценного личностного развития, в котором встречается наибольшее число детей со школьной дезадаптацией. Во-первых, морфологические и физиологические изменения, приходящиеся на пубертатный период, делают организм подростка более уязвимым и повышают риск соматических заболеваний. Во-вторых, именно в подростковом возрасте впервые проявляются многие нервные и психические заболевания. В-третьих, естественное для этого возраста расширение сферы социальных отношений дает подростку новый социальный опыт, овладеть которым очень сложно.

***I подход***. Отождествляются понятия «трудность» и «риск». К данной категории относят: недисциплинированных и неуспевающих детей с разными психическими и нервными расстройствами; подростков, состоящих на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних; детей из неблагополучных семей.

***II подход***. К данной категории относят: детей с «*социализированными формами*» антиобщественного поведения, для которых не характерны эмоциональные расстройства и которые легко приспособляются к социальным нормам внутри тех антиобщественных групп, к которым они принадлежат; детей с *несоциализированным* антиобщественным агрессивным поведением, которые находятся в плохих отношениях с другими людьми и

имеют значительные эмоциональные расстройства, проявляющиеся в негативизме, агрессивности, дерзости, мстительности (М. Раттер).

***Факторы риска***: дисгармоничная семья; соматические заболевания и тяжелые травмы; неблагополучная ситуация в отношении подростка со сверстниками.

**5. Индивидуальный подход к трудным подросткам.**

Изучение причин трудновоспитуемости проводится по схеме: 1) что искажено в духовном мире подростка в наибольшей мере и под влиянием каких причин; 2) какие неблагоприятные условия существуют в данный момент; 3) с какими отрицательными обстоятельствами может справиться сам воспитанник, а какие следует устранить с помощью семьи и общественности; 4) были ли допущены педагогические ошибки по отношению к подростку и как их исправить.

*Процесс перевоспитания* предполагает использование методов воспитания и перевоспитания.

| Методы перевоспитания | Назначение | Конкретные способы и приемы |
|---|---|---|
| Переубеждение | Коренное изменение оправдательных мотивов неправильного поведения, формирование социально ценных | Общественное мнение, переубеждение словом, делом, примером, создание социально ценного индивидуального жизненного опыта |
| Переучивание | Устранение отрицательных привычек, нездоровых потребностей, неправильных действий. Изменение жизненного опыта | Запрет, контроль, проверка выполнения требований, включение в активную социально ценную деятельность, поддержка положительных проявлений |
| Взрыв | Разрушение отрицательных качеств, негативного стереотипа поведения | Нагнетание отрицательных переживаний до предела, доведение до абсурда негативного в поведении подростка |
| «Реконструкция» характера | Внесение определенных корректив в духовный мир ребенка, сохраняя ценное, устраняя отрицательное | Система перспектив, выделение ведущего положительного качества, составление программы реконструкции |
| Переключение | Изменение направленности, переориентация на следование положительному примеру | Методы и приемы организации социально ценной деятельности |
| Поощрение и наказание | Стимулирование положительного поведения, сдерживание отрицательного | Система поощрений и наказаний с поправкой на трудновоспитуемость |
| Самоисправление | Развитие активности подростков в перестройке и переделке своего характера | Самоанализ, самооценка, самоприучение, самоупражнение, самоосуждение, самонаказание |

Каждый метод перевоспитания при определенных условиях вступает во взаимосвязь с соответствующими методами воспитания: переубеждение эффективно при работе педагога по формированию убеждений, переучивание связано с приучением к деятельности, «реконструкция» характера с критикой и самокритикой в коллективе. Ведущим условием действенности специфических методов перевоспитания выступает воспитание в коллективе, взаимовоспитание, а также самовоспитание.

На основе установленного уровня воспитанности учащегося проектируется *развитие ценностной ориентации, личностных свойств* и *качеств школьника.* Проектирование развития личности основывается на сравнении наличного уровня воспитанности учащегося с идеальным и осуществляется в процессе составления дифференцированных и индивидуальных программ воспитания и самовоспитания ребенка. Работа с личностью отдельного учащегося предполагает также знание уровня воспитанности всего класса, так как личность ярче всего проявляется в коллективных отношениях, в общей деятельности. Показателями воспитанности являются, прежде всего, конкретные действия каждого учащегося, его поступки, ценностные ориентации, отношение к людям, к коллективу, самому себе.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд, доп. – М. : МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб. : Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

4. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост. : В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

**Тема 5.5.4. Психологические основы обучения и воспитания старших школьников и студентов**

**План:**

1. Обучение и развитие мышления в ранней юности.
2. Отношение к школе юношей и девушек.

3. Принципы обучения взрослых.
4. Мотивация учения взрослых.
5. Взрослый человек в современной образовательной среде.

**1. Обучение и развитие мышления в ранней юности.**

Обучение в старших классах школы связано со значительным изменением и усложнением структуры и содержания учебного материала, увеличением его объема, что повышает уровень требований к учащимся. От них ожидают гибкости, универсальности, продуктивности познавательной деятельности, четкости, самостоятельности в решении когнитивных задач. Направленность на будущее, постановка задач профессионального и личностного самоопределения сказывается на всем процессе психического развития, включая и развитие познавательных процессов.

Совершенствуется *память* школьников. Увеличивается объем памяти, меняются способы запоминания. Наряду с непроизвольным широко применяются рациональные приемы произвольного запоминания материала. Происходит быстрое развитие специальных *способностей,* часто связанных с выбираемой профессиональной областью (математических, технических, педагогических и др.).

Совершенствуется владение сложными интеллектуальными операциями. Для юношей и девушек становятся характерными установление причинно-следственных связей, систематичность, устойчивость и критичность мышления, самостоятельная творческая деятельность. Возникает тенденция к обобщенному пониманию мира, к целостной и абсолютной оценке тех или иных явлений действительности. Приобретаются *метакогнитивные умения* (текущий самоконтроль и саморегуляция), которые, в свою очередь, влияют на эффективность их познавательных стратегий.

Формируется способность к интроспекции, к рефлексии. Собственные мысли, чувства, поступки индивида становятся предметом его мысленного рассмотрения и анализа. Формируется способность различать противоречия между мыслями, словами и поступками. Появляются возможности для создания идеалов (семьи, общества, морали или человека), сравнения их с реальной действительностью. Юноши и девушки склонны к формулированию широких философских обобщений, к теоретизированию и выдвижению гипотез, зачастую на ограниченном фактическом основании.

В дальнейшем в молодости интеллектуальное развитие предполагает выход на качественно новый уровень, связанный с развитием творческих способностей и предполагающий не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового: речь идет о способности увидеть проблему, поставить и переформулировать вопросы, находить нестандартные решения.

**2. Отношение к школе юношей и девушек.**

Интерес к школе и учению у старшеклассников по сравнению с подростками заметно повышается, поскольку учение приобретает непосредственный жизненный смысл, связанный с будущим. Также возникает выраженный интерес к различным источникам информации (книгам, кино, телевидению). Усиливается потребность в самостоятельном приобретении знаний, познавательные интересы приобретают широкий, устойчивый и действенный характер, растет сознательное отношение к труду и учению. Индивидуальная направленность и избирательность интересов связана с построением жизненных планов.

**3. Принципы обучения взрослых.**

Малком Ноуэле выявил следующие характерные черты взрослых обучающихся:

- Взрослые *независимы и самоуправляемы.* Им необходимо быть свободными, чтобы руководить собой. Преподаватели должны стимулировать обучающихся, руководя ими в процессе получения знаний, а не сообщать им готовые факты.
- В процессе преподавания необходимо опираться на *жизненный опыт и знания* обучаемых. Следует соотносить изучение теории с уровнем подготовки учеников.
- Взрослые *ставят перед собой цель*, которую они хотят достичь. Поэтому им нравятся программы обучения с хорошей организацией и четко выраженными элементами. Классификация целей и задач курса должна быть сделана на ранней стадии обучения.
- Для взрослых важна практическая *значимость обучения.* Они не заинтересованы в получении знаний ради знаний.
- Со взрослыми учениками надо общаться как с равными по опыту и знаниям, стимулируя свободу высказывать свое мнение.

**4. Мотивация учения взрослых.**

***Источники мотивации для взрослых:***

*Социальные взаимоотношения:* приобретать новых друзей, удовлетворять потребность в общении и дружбе.

*Внешние ожидания:* соответствовать чьим-то указаниям, оправдать ожидания или рекомендации человека, имеющего официальный статус.

*Социальное благополучие:* развить способности служения человечеству, подготовить себя к служению обществу, развить возможности участия в жизни общества.

*Личные достижения:* добиться повышения по службе, сохранить служебное положение, обогнать конкурентов.

*Уход (стимулирование):* избавиться от скуки, внести разнообразие в семейную жизнь или работу, противопоставить нечто новое мелочам жизни.

*Познавательный интерес:* учиться во имя обучения, получать знания ради знаний, удовлетворить пытливый ум.

***Барьеры и мотивация.*** В отличие от детей и подростков взрослые имеют много обязанностей, которые могут препятствовать потребностям обучения. В силу этого у взрослых формируются барьеры на пути к обучению. Это недостаток времени, денег, уверенности в себе, интереса, информации о возможности обучаться, проблемы распорядка дня, склонность к алкоголю, дети и транспорт.

**5. Взрослый человек в современной образовательной среде.**

Н.И. Мицкевич называет особенности учения взрослого человека: наличие внутреннего побуждения к учению, помогающее самому ставить себе задачу, строить план ее решения и осуществлять его; самостоятельность как умение организовать процесс решения задачи и управлять им в соответствии с этой задачей; наличие у взрослого человека целостной непротиворечивой позиции, которая имеет инерционный характер; постоянное стремление человека строить свою профессиональную деятельность на основе новой информации как способ его самовыражения и саморазвития. Включаясь в учебную деятельность, взрослый принимает на себя роль учащегося, но учебная деятельность для него является, как правило, не основным, а вспомогательным видом деятельности, что определяет отношение взрослых к процессу обучения.

***Школа*** является для подростка переходным звеном на пути отдаления от семьи и самостоятельного выхода в мир. С одной стороны, в школе сохраняется отношение к подросткам как к детям. Более равноправными отношения учеников с учителями становятся при переходе в старшие классы. Взрослые, с которыми подростки вступают в общение, это уже чужие люди, и отношения с ними строятся в основном как деловые и официальные.

Школа формирует у юношей и девушек качества, необходимые для самостоятельной жизни. В первую очередь воспитываются качества, связанные с *самообслуживанием*, с *устройством жизни*, которые достаточно легко решает социально адаптированный взрослый человек.

Для самостоятельной жизни необходимы также качества, касающиеся *ориентации в социальной, политической, экономической и культурной жизни общества.* Однако устойчивое мировоззрение как система социальных установок, определяющих его отношение к миру, к людям, к самому себе в старших классах школы еще только начинает формироваться.

Отсюда вытекает задача воспитания личностных качеств, составляющих *нравственную основу личности и ее культуры*. К окончанию школы у молодых людей должно быть сформировано нравственное мировоззрение. Старшеклассники гораздо более зрело, чем подростки, трактуют понятия справедливости и порядочности.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. -3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

## 2. Практический раздел

# ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

### Семинарское занятие 1
### Тема 1.2. Классические понятия психологии развития

**Вопросы:**

1. Рост. Кривые роста.
2. Созревание.
3. Дифференциация.
4. Научение. Виды научения.
5. Запечатление.
6. Социализация.

**Основная литература:**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература:**

1. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

### Тема 1.3.1. Теории и модели психического развития
### Семинарское занятие 2

**Вопросы:**

1. Понятие направления, теории и модели.
2. Теории эндогенного направления.
3. Теории экзогенного направления.

**Основная литература:**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература:**

1. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.3.4 Теории и модели психического развития
## Семинарское занятие 3

**Вопросы:**

1. Психоаналитическое направление теорий и моделей психического развития.
2. Когнитивное направление теорий и моделей психического развития.
3. Контекстуальные модели психического развития.

**Основная литература:**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература:**

1. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.4 Проблема возрастной периодизации
### 1.4.2. Проблема возрастной периодизации
### Семинарское занятие 4

**Вопросы:**

1. Периодизации, построенные по внутреннему признаку.
2. Периодизации, построенные по множественности признаков.
3. Периодизации взрослого развития.
4. Возрастные кризисы психического развития.

**Основная литература:**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература:**

1. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.6 Психическое развитие в раннем возрасте
### Семинарское занятие 5

**Вопросы:**

1.Социальная ситуация развития ребенка в период раннего детства.
2. Основные линии развития в раннем детстве.
3. Развитие познавательных процессов в раннем детском возрасте. Роль восприятия в развитии познавательной сферы.
4. Становление личности в раннем детском возрасте.

**Основная литература:**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература:**

1. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.7 Психическое развитие в дошкольном возрасте
## Семинарское занятие 6

**Вопросы:**

1. Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника.
2. Структура развернутой формы детской ролевой игры.
3. Развитие самосознания в дошкольном возрасте.
4. Становление личности в дошкольном возрасте.
5. Характеристика личностных новообразований дошкольного возраста.

**Основная литература:**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература:**

1. Медведская, Е. И. Одаренный ребенок в школе и дома / Е. И. Медведская, Н. В. Былинская. – Минск : Народная асвета, 2017. – 191 с. (рекомендовано Научно-методическим учреждением "Национальный институт образования" Министерства образования Республики Беларусь).

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.8 Психическое развитие в младшем школьном возрасте

### Семинарское занятие 7

**Вопросы:**

1. Особенности развития эмоционально-волевой сферы.
2. Развитие речи, восприятия, памяти, внимания, воображения в младшем школьном возрасте.
3. Формирование мотивационно-потребностной сферы младшего школьника. Мотивы учения.
4. Социальная жизнь в младшем школьном возрасте.

**Основная литература:**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература:**

1. Лысюк, Л. Г. Психология развития : младший школьник : учеб.-метод. пособие для студентов психол. и пед. специальностей ун-та / Л. Г. Лысюк. – Брест : БрГУ, 2010. – 104 с.

2. Медведская, Е. И. Одаренный ребенок в школе и дома / Е. И. Медведская, Н. В. Былинская. – Минск : Народная асвета, 2017. – 191 с. (рекомендовано Научно-методическим учреждением "Национальный институт образования" Министерства образования Республики Беларусь).

3. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

## Тема 1.9 Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте

### 1.9.2 Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте

### Семинарское занятие 8

**Вопросы:**

1. Психологические проблемы подросткового возраста.
2. Эмоции в подростковом возрасте.
3. Развитие познавательной сферы подростка.
4. Особенности личности подростка. Становление идентичности.
5. Особенности общения подростков со взрослыми и со сверстниками.

**Основная литература:**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература:**

1. Медведская, Е. И. Одаренный ребенок в школе и дома / Е. И. Медведская, Н. В. Былинская. – Минск : Народная асвета, 2017. – 191 с. (рекомендовано Научно-методическим учреждением "Национальный институт образования" Министерства образования Республики Беларусь).

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

### 1.9.3 Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте

**Семинарское занятие 9**

**Вопросы:**

1. Особенности профессиональной ориентации в юношеском возрасте.
2. Нравственное и эмоциональное развитие в юношеском возрасте.
3. Развитие интеллектуальной сферы в юношестве.
4. Любовь, чувство принадлежности и поиски интимности в юношеском возрасте.
5. Проблема юношеского кризиса 17-18 лет.

**Основная литература:**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература:**

1. Медведская, Е. И. Одаренный ребенок в школе и дома / Е. И. Медведская, Н. В. Былинская. – Минск : Народная асвета, 2017. – 191 с.

(рекомендовано Научно-методическим учреждением "Национальный институт образования" Министерства образования Республики Беларусь).

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

**Тема 1.10 Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости**

**Семинарское занятие 10**

**Вопросы:**

1. Теории развития взрослого человека.
2. Мотивационные установки периода ранней взрослости (профессиональной деятельности, брака и одинокого образа жизни).
3. Мотивы выбора профессии.
4. Развитие когнитивной сферы в период ранней взрослости.
5. Формирование индивидуального стиля поведения и деятельности.

**Основная литература:**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература:**

1. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

**Тема 1.12 Психосоциальное развитие в возрасте поздней взрослости и старости (УСР)**

**Семинарское занятие 10**

**Вопросы:**

1. Теории старения.
2. Морфологическое развитие в старческом возрасте.
3. Когнитивные особенности в возрасте поздней взрослости и старости.
4. Инволютивное развитие в старческом возрасте.
5. Старение и специфические изменения эмоциональной сферы.
6. Личностные новообразования в старости.

**Основная литература:**

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

**Дополнительная литература:**

1. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

# СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## Тема 2.1 Введение в социальную психологию
## 2.1.1 Социальная психология как наука. История развития социальной психологии

### Семинарское занятие 1

**Вопросы:**

1. Современное состояние социальной психологии в США и Европе.
2. Становление и развитие социальной психологии ближнего зарубежья.
3. Современное состояние социальной психологии в Беларуси.
4. Основные разделы социальной психологии.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

3. Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персоналогии: интегративно-эклектический подход / В. А. Янчук. – Минск : АПО, 2011. – 376 с.

### Семинарское занятие 2

**Вопросы:**

1. Основные методологические принципы социально-психологических исследований.
2. Методы наблюдения в социальной психологии.
3. Опросные методы в социальной психологии.
4. Социометрические методы и их использование в педагогическом процессе.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02

Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

3. Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персоналогии: интегративно-эклектический подход / В. А. Янчук. – Минск : АПО, 2011. – 376 с.

## Тема 2.1.2 Социальная психология больших групп и массовых явлений

### 2.1.2.1. Психология толпы

### Семинарское занятие 3

**Вопросы:**

1. Анализ видеофильма «Власть толпы».
2. Понятие толпы. Механизм ее формирования и состав.
3. Виды толп.
4. Влияние толпы на личность.
5. Лидерство в толпе.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

### 2.2.2.2 Этническая психология
### Семинарское занятие 4

1. Источники изучения этнической психологии.
2. Проблема воспитания национальной толерантности.
3. Мультикультурное и мультиэтническое воспитание подрастающих поколений.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

## Тема 2.3 Социальная психология малых групп и коллективов
### 2.3.1.1. Социальная психология малых групп
### Семинарское занятие 5

**Вопросы:**

1. Понятие малой группы и ее виды.
2. Социометрическая структура группы.
3. Звездность, лидерство, руководство.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

**Семинарское занятие 6**

**Вопросы:**

1. Анализ видеофильма «Я и другие».
2. Диагностика межличностных отношений в группе.
3. Коррекция межличностных отношений в группе.

### 2.3.1.2. Социально-психологические проблемы ученических групп

**Семинарское занятие 7**

**Вопросы:**

1. Особенности ученических групп.
2. Проблема референтности.
3. Коллектив как качественный уровень развития группы.
4. Влияние педагога на детский коллектив.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

## 2.4. Социально-психологические проблемы межличностного взаимодействия

### 2.4.1 Проблемы социальной перцепции и межличностных отношений

**Семинарское занятие 8**

**Вопросы:**

1. Понятие межличностного взаимодействия и его структура.
2. Понятие социальной перцепции. Механизмы межличностного познания.
3. Понятие межличностных отношений и их структура.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная

педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

### 2.4.2 Социальная психология общения

### Семинарское занятие 9

**Вопросы:**

1. Виды общения.
2. Особенности делового общения.
3. Социально-психологические проблемы педагогического взаимодействия и общения: стили, виды и типы.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

### Семинарское занятие 10

**Вопросы:**

1. Анализ видеофильма «Жесты и мимика человека».
2. Тест «Общительность».
3. Пути развития эффективного общения.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

## Тема 2.5 Личность как проблема социальной психологии. Социализация личности

### 2.5.1 Социальная психология личности

### Семинарское занятие 11

**Вопросы:**

1. Понятие социальных ролей личности и их структура.
2. Виды социальных ролей и их характеристики.
3. Внутриличностные межролевые и внутриролевые конфликты.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

## Тема 2.6 Прикладные аспекты социальной психологии

### 2.6.1 Социально-психологические основы конфликтологии
### Семинарское занятие 12

**Вопросы:**

1. Понятие конфликта.
2. Виды конфликтов.
3. Причины возникновения конфликтов.
4. Управление конфликтами.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.
2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

### 2.6.2 Социальная психология семейных отношений
### Семинарское занятие 13

**Вопросы:**

1. Понятие семьи.
2. Виды семей.
3. Типы неправильного семейного воспитания.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.
2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

## 2.6.3 Психология управления
## Семинарское занятие 14

**Вопросы:**

**1.** Предмет и задачи психологии управления.

**2.** Принципы психологии управления.

3. Основные разделы психологии управления.

**Основная литература:**

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

**Дополнительная литература:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
## Практические занятия

### Занятие 1. Общее психическое недоразвитие. Умственная отсталость (у.о.). 2 часа

Цель: сформировать представление студентов об общих и специфических закономерностях развития умственно отсталых детей.

Задачи:

Формировать умение выделять у.о. из общей категории нарушений психофизического развития,

Учить давать определение понятию «умственная отсталость»

Учить анализировать и выделять существенные признаки у.о.

Формировать умения выделять структуру дефекта в развитии психики у.о. ребенка (по Л.С. Выготскому),

Учить находить принципиальное отличие структуры дефекта при у.о. от структуры дефекта при других вариантах дизонтогенеза.

**Задание 1.** Внимательно прочитайте текст задачи. Дайте письменный ответ на следующие вопросы:

1. Какой тип нарушения психического развития отмечается в данном случае?
2. Возможно ли обучение в обычной школе?
3. К какому специалисту следует направить ребенка?

Ответы обоснуйте.

***Задача:*** *Саша Ж., 7 лет, находиться на обследовании с целью определения школьной готовности. Со слов мамы известно, что ребенок родился в срок, отставал в раннем развитии: голову держал в 4 мес., сидеть научился к 9 мес., ходить - в 1год и 5 мес. Отдельные слова появились 2 годам, фразовая речь к 4 м годам. В детском саду программу не усваивал. К настоящему моменту ребенок знает отдельные буквы, может назвать цифры от 1 до 10.*

*При обследовании ребенок с трудом вступает в контакт, не интересуется заданиями и игрушками.*

*Объем внимания не достаточен. Работоспособность равномерно низкая. Темп сенсомоторики медленный. Механическое запоминание успешно: 5,7,7,10; опосредованное ассоциативное запоминание значительно хуже. Доступны простые обобщения «еда», «посуда», более сложные – невозможны. Запас знаний недостаточен. Испытуемый не знает имени и профессии родителей, своего домашнего адреса.*

*Конструктивный праксис недоступен, рисунок человека на уровне «головонога». Счет недоступен.*

*Установление связи и последовательности событий в серии их 2-х картин – с помощью. Реакция на оказание помощи, поощрение*

*отсутствует. Критичность к достижениям не развита, самооценка не сформирована.*

**Задание 2.** Внимательно прочитайте текст задачи. Дайте письменный ответ на следующие вопросы:

1. Какой тип нарушения психического развития имеет место?
2. Соответствует ли психическое и личностное развитие ребенка паспортному возрасту?

Ответы обоснуйте.

***Задача:*** *Таня Л., 16 лет. Девочка находиться на стационарном обследовании с целью решения вопроса об инвалидности. Из истории болезни известно, что роды у матери проходили патологически: извлечение при помощи щипцов. Раннее развитие запаздывало: головку держать девочка сатла к 5 мес., сидеть – в 9, ходить в 1 год и 9 мес. Отдельные слова к 1,5 годам, фразовая речь – к 4-м. Детский сад Таня не посещала, в 8 лет пошла в первый класс обычной школы. Несмотря на неоднократные предложения педагогов, мать не обращалась в психолого-медико-педагогическую консультацию, девочка продолжала обучение в обычной школе, дублируя 1-й и 5-й класс. В настоящее время она закончила 9 классов, не аттестована по большинству предметов. Нарушений в поведении нет. Таня житейски не ориентирована, выходит из дому только вместе с матерью, отличается высокой тревожностью. При обследовании контакт затруднен, выражена тревожность, реакции пассивного протеста.*

*Объем и концентрация внимания недостаточны. Механическое запоминание затруднено: 2,3,5,5; ассоциативное – ухудшает результаты. Исключение и обобщение производятся по конкретно-ситуативным признакам. Классификация также по конкретно-ситуативным признакам. Понимание пословиц, поговорок, аналогий недоступно. Критичность недостаточна. Вербальный IQ = 52 балла, невербальный = 60. Оказание помощи не улучшает результаты. Самооценка занижена, недифференцированна. Усвоение школьных навыков резко недостаточно: чтение с ошибками, затруднено понимание прочитанного, решение задачи на 2 действия недоступно.*

**Задание 3.** Проанализировав текст задачи 2, заполните таблицу

| **Тип нарушения** | **Причины нарушений в развитии** | **Методы и методики, использованные при обследовании** | **Первичный дефект** | **Вторичный дефект** |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

**Задание 4.** Проанализировав текст задачи 1, заполните таблицу

| **Тип нарушения** | **Причины нарушений в развитии** | **Методы и методики, использованные при обследовании** | **Первичный дефект** | **Вторичный дефект** |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

**Задание 5.** Изучив раздел F 7 в классификациях МКБ-9 и МКБ-10, проанализируйте формы умственной отсталости, сравнив их в этих классификациях. Выводы запишите.

**Темы рефератов:**

1. Эволюция взглядов Л.С. Выготского на отклоняющееся развитие ребенка.
2. Причины отклонений в развитии и факторы их определяющие.
3. Проблема нормы и патологии в специальной психологии.
4. Общая характеристика детей с тотальным недоразвитием.
5. Проблема умственной отсталости в психологии, педагогике и медицине.

**Литература:**

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984. – Т. 4,5.
2. Зейгарник, Б.В. Патопсихология. М., 2002. – 311с.
3. Хитрюк, В. В. Основы дефектологии : учеб. пособие для студентов вузов по пед. специальностям / В. В. Хитрюк. – Минск : Изд-во Гревцова, 2009. – 280 с.
4. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : Баранович. гос. ун-т, 2011. – 225 с.

## Занятие 2. Задержанное психическое развитие (ЗПР). 2 часа

Цель: сформировать представление студентов об общих и специфических закономерностях задержанного психического развития детей.

Задачи:

Формировать умение выделять ЗПР из общей категории нарушений психофизического развития,

Учить давать определение понятию «задержанное психическое развитие»

Учить анализировать и выделять существенные признаки ЗПР

Формировать умения выделять структуру дефекта в развитии психики ребенка с ЗПР.

**Задание 1.** Внимательно прочитайте текст задачи. Дайте письменный ответ на следующие вопросы:

1. Какое нарушение развития можно предположить?
2. В каком типе дошкольного учреждения надо находиться девочке?

Ответы обоснуйте.

***Задача:*** *Наташа С., 3 года, обследуется в условиях психиатрического стационара с целью установления места дальнейшего пребывания. Из истории болезни известно, что мать оставила ребенка в родильном доме, отец неизвестен. В течении первого года жизни Наташа страдала рахитом, отставала в росте и весе. Перенесла корь, ветряную оспу, два раза пневмонию. При терапевтическом обследовании обнаружены отставания в росте и весе, дисбактериоз, хронический тонзиллит. В настоящее время девочка должна быть переведена из Дома ребенка в Детский дом. Она ходит, самостоятельно ест, использует фразы из 2-3 слов.*

*При обследовании Наташа доступна контакту, выполняет простые инструкции, по просьбе может взять и положить различные игрушки. Знает название частей тела, может их показать. Речь развита слабо, но при оказании помощи возможно повторение фразы из 4-5 слов. Составление рассказа по картинкам недоступно, пересказ текста тоже. Рисунок на уровне каракуль. Доступно выполнение 1-й «Доски Сегена» методом проб и ошибок. Эмоциональные реакции живые, адекватные, зависят от поощрения. Выражена истощаемость, неустойчивость внимания. При проведении обучающего эксперимента возможно усвоение и перенесение способов действия.*

**Задание 2.** Внимательно прочитайте текст задачи. Дайте письменный ответ на следующие вопросы:

1. Какой тип нарушения психического развития отмечается в данном случае?
2. Соответствует ли психическое и личностное развитие ребенка паспортному возрасту ребенка?

Ответы обоснуйте.

***Задача:*** *Толя Л., 14 лет. Испытуемый направлен на судебно-психологическую экспертизу с целью определения соответствия возрасту. Из материалов уголовного дела известно, что испытуемый обвиняется в краже из ларька, совершенной в группе с более старшими подростками. В школьной характеристике указано, что Толя дублировал 1-й и 2-й классы, не успевает по нескольким предметам, часто прогуливает занятия. Физическое развитие замедлено, вес ниже нормы, половое созревание не началось. При обследовании отмечается, что внимание испытуемого неустойчиво, отношение к заданиям избирательное.*

*Работоспособность неравномерная, отмечаются кратковременные фазовые колебания внимания. Механическое запоминание успешно: 5,7,8,10.*

*Доступно выполнение исключений, обобщений, аналогий. Невербальный интеллект соответствует норме, вербальный – нижняя граница нормы. Креативность крайне низкая. При описании картин ТАТ отсутствует прогноз дальнейшего развития ситуации.*

*Самооценка слабо дифференцирована, самооценочные суждения незрелые, зависят от мнения более старших подростков из своей компании. Уровень притязаний низкий, неустойчивый. Круг интересов ограничен, познавательные интересы не развиты, преобладает игровая мотивация. Эмоции крайне лабильны. Отмечается высокая внушаемость.*

**Задание 3.** Проанализируйте влияние семейного фактора на формирование социально-психологических особенностей детей с нарушениями психического развития. Обоснуйте роль этого фактора как системообразующего в детерминации нарушений психического развития. Выводы запишите.

**Задание 4.** Изобразите графически известные Вам формы задержки психического развития. Используйте конспект лекции в качестве опоры.

**Темы рефератов:**

1. Специальная психология в структуре современного человекознания.
2. Патология речи и психическое развитие ребенка.
3. Причины и формы школьной неуспеваемости.
4. Формирование личности в условиях нарушенного развития.
5. Проблемы социализации детей с нарушениями в развитии.

**Литература:**

1. Хитрюк, В. В. Основы дефектологии : учеб. пособие для студентов вузов по пед. специальностям / В. В. Хитрюк. – Минск : Изд-во Гревцова, 2009. – 280 с.

2. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : Баранович. гос. ун-т, 2011. – 225 с.

**Занятие 3. Дисгармоническое психическое развитие. 2 часа**

Цель: сформировать представление студентов об особенностях дисгармонического психического развития детей.

Задачи:

Формировать умение выделять состояния, относящиеся к дисгармоническому психическому развитию,

Учить давать определение понятию «Дисгармоническое психическое развитие»

Учить анализировать и выделять существенные признаки психопатий разных видов

Формировать умения выделять структуру дефекта в развитии психики ребенка с дисгармоническим психическим развитием

**Задание 1.** Опираясь на конспект лекции и рекомендуемую литературу, дайте письменно ответы на следующие вопросы:

1. Какие состояния относятся к дисгармоническому личностному развитию?
2. Какие виды психопатий проявляются уже в дошкольном возрасте?
3. Какие способы компенсации возможны при каждом виде психопатий?
4. В чем состоят психологические механизмы формирования невроза?
5. Какие виды неврозов наблюдаются в детском и подростковом возрасте?

**Задание 2.** Внимательно прочитайте текст задачи. Дайте письменный ответ на следующие вопросы:

1. С чем связаны нарушения поведения у ребенка?
2. Какие можно дать рекомендации?

Ответы обоснуйте.

***Задача:*** *Иван Н. Ученик 3-го класса. Обратилась мать в связи с непонятным для нее поведением сына. На каникулах ребенок отказался от некоторых прогулок, экскурсий. Однажды, когда мать купила ему новую рубашку, он разорвал ее в клочья и выбросил в окно. Мальчик не разрешает матери убирать в его комнате, переставлять вещи. По словам учительницы, Иван очень аккуратный, средних способностей, учиться неравномерно. В классе охотно выполняет одно общественное поручение – поливает и выращивает цветы. Иногда бывают малопонятные вспышки гнева; если дерется с ребятами, с трудом может остановиться. Любит командовать более слабыми и младшими ребятами.*

*При психологическом исследовании отмечается затрудненная врабатываемость, инертность психических процессов. Объем и переключаемость внимания несколько недостаточны. Механическое и смысловое запоминание успешно. Уровень обобщения – возрастная норма. Самооценка несколько завышена. Школьная тревожность низкая. «Несуществующее животное» изображается в виде динозавра с большим количеством зубов и шипов. Испытуемый признает свою любовь к порядку и дисциплине. Свое поведение дома объясняет тем, что мама делает все быстро, не предупреждая его заранее о прогулках, покупках и т.д. Жалуется на иногда возникающую злость, злопамятность.*

**Задание 3.** Внимательно прочитайте текст задачи. Дайте письменный ответ на следующие вопросы:

1. С чем связаны нарушения поведения у девочки?
2. Что можно порекомендовать?

Ответы обоснуйте.

***Задача:*** *Таня Р. Ученица 5-го класса. Обратился классный руководитель с жалобой на резкое снижение успеваемости, постоянное подавленное поведение и плаксивость девочки. Из беседы с мамой выяснилось, что девочка росла и развивалась нормально. Приблизительно с 7 лет стали появляться колебания настроения и самочувствия: периоды веселья, высокой работоспособности сменяются спадами активности, жалобами на свое здоровье, снижением настроения. В последнее время эти колебания стали более выраженными и длительными – до 3-4 недель. При этом Таня пытается усердно учиться, сидит часами за уроками, часто плачет, жалуется, что стала «тупой», «неспособной». Тяжело переживает появившиеся «3» и «4» по некоторым предметам.*

*При обследовании отмечается легкое снижение работоспособности, медленный темп сенсомоторных реакций. Объем и концентрация внимания не нарушены, но привлечь внимание к выполнению заданий достаточно сложно. Механическое запоминание успешно. Уровень обобщения не снижен, искажений мышления не отмечается. При описании картин ТАТ – проекция идей самообвинения. По «шкале дифференцированных эмоций» преобладают эмоции тоски, страха, вины. Самооценка резко занижена, но девочка считает, что окружающие относятся к ней лучше, чем она того заслуживает.*

**Задание 4.** Внимательно прочитайте текст задачи. Дайте письменный ответ на следующие вопросы:

1. В чем причины нарушения поведения у Юли?
2. Что можно порекомендовать?

Ответы обоснуйте.

***Задача:*** *Юля К. Ученица 4-го класса. Обратилась мама по инициативе классного руководителя в связи с нарушениями поведения. Педагога беспокоит то, что девочка стремиться привлечь к себе внимание, рассказывает странные фантастические истории, в которых сама является главной героиней: то ее похищают инопланетяне, то нападают бандиты и шпионы и т.д. Учиться девочка неравномерно, в зависимости от интереса к предмету или к конкретной теме. Мама девочки тоже замечает склонность дочери к фантазированию, но жалуется и на то, что с первых лет жизни девочка была нетерпима к требованиям и запретам. Добиваясь своего, падает на пол, кричит, стучит руками и ногами. Такие реакции сохранились и в школьном возрасте. Часто на любые требования реагирует*

*громким плачем. Любит привлекать к себе внимание гостей, поет, танцует, рассказывает о своих успехах в школе.*

*При обследовании отмечается быстрый темп сенсомоторики. Высокая работоспособность сочетается с явлениями пресыщаемости. Объем, переключение и распределение внимания – высокая норма, произвольная концентрация несколько затруднена. Механическая память – в пределах нормы. «Исключения» и «обобщения» производятся на основании существенных признаков, однако есть субъективно-значимые решения. Самооценка завышена, но выражена неуверенность в отношении к себе со стороны учителей и одноклассников. Отмечается высокий, неустойчивый уровень притязаний.*

**Задание 5.** Внимательно прочитайте текст задачи. Дайте письменный ответ на следующие вопросы:

1. В чем причина указанного состояния Зои?
2. Какие можно дать рекомендации?

Ответы обоснуйте.

***Задача:*** *Зоя В. Ученица 3-го класса. Обратилась мама, с жалобой на навязчивые движения дочери – стремление выдергивать волосы. Учиться девочка хорошо, в школе поведение примерное. Со слов мамы, родилась девочка недоношенной, в течение первого года жизни состояла на учете у невропатолога. Росла несколько медлительной, однако все навыки осваивала своевременно. Тяжело переживала поступление в детский сад, долго привыкала. С детьми общительная, но обидчивая, долго не может примириться после ссоры. В школу пошла вовремя, учиться хорошо, стремиться к лидерству, но некоторая медлительность и обидчивость не позволяют занять желаемое положение в классе. В последнее время появились навязчивые движения – выдергивание волос, которое усиливается при просмотре волнующих ее телепередач, тревогах.*

*При обследовании отмечается снижение работоспособности, медленный темп сенсомоторики, истощаемость по гипостеническому типу. Объем внимания и переключаемость несколько недостаточны. Механическое запоминание - в границах нормы. Мышление логично, последовательно. Отмечается некоторая инертность эмоциональных состояний. Самооценка адекватная. Отмечается внутриличностный конфликт между высоким уровнем притязаний и страхом быть не на высоте.*

**Темы рефератов:**

1. Принципы и виды классификаций нарушений в психическом развитии.
2. Причины и формы детской и подростковой агрессивности.
3. Причины и формы детских неврозов.

4. Материнская депривация, ее механизмы и формы.

5. Проблема профилактики нарушений в развитии у детей.

**Литература:**

1. Варенова Т. В. Основы специальной педагогики : учеб.- метод. пособие / Т. В. Варенова ; М-во образования Респ. Беларусь, Белор. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск : БГПУ, 2018. – 352 с

2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 272 с.

**Занятие 4. Психологическая диагностика развития ребенка. 4 часа**

Цель: сформировать представление студентов об особенностях психологической диагностики развития детей.

Задачи:

Формировать умение определения гипотезы нарушенного развития исходя из запроса клиента;

Учить адекватно, подбирать соответствующие гипотезе методы и методики для психологического обследования ребенка;

Учить анализировать и интерпретировать полученные в ходе диагностики данные;

Формировать умения корректного общения с детьми разных возрастов.

Личность ребенка с отклонениями в развитии представляет сложное образование, и нет такого метода, который может полностью раскрыть истинную сущность человека.

Условно все методы и методики можно разделить на три большие группы:

-методики интегральной оценки личности ребенка в контексте его социальной ситуации развития;

-методики исследования структурных компонентов личности.

К *методикам интегральной оценки личности ребенка в контексте его социальной ситуации развития* относятся:

Тест «Дом-Дерево-Человек»

Тест «Несуществующее животное»

Тест Люшера

Метод Роршаха

Тематический апперцептивный тест (ТАТ)

Метод каузометрии (предназначен для исследования субъективной картины жизненного пути и психологического времени личности), а так же модифицированный ее вариант «Линия жизни»

Методика ПАРИ

Методика анализа семейного воспитания (АСВ)

Тест «Кинетический рисунок семьи»
Цветовой тест отношений (ЦТО)
Методика Рене Жиля
Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири
«Лесенка самооценок»

К *методикам исследования структурных компонентов личности* относятся:

Исследование самооценки по методике Дембро-Рубинштейн
Методика косвенного измерения системы самооценок (КИСС)
Исследование самооценки и уровня притязаний
Мотивационный тест Хекхаузена
Тест Розенцвейга
Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО)
Методика Спилберга

К *методикам исследования высших психических функций* относятся:

Разбор и складывание пирамиды
«Почтовый ящик» (Выкладывание объемных фигур)
Доска Сегена и ее модификации (Выкладывание плоских фигур)
Складывание разрезных фигур и картинок
«Кубики Косса» (Составление геометрических изображений по образцу)
Невербальная классификация
Невербальные аналогии

**Задание 1.** Используя конспект и дополнительную литературу к занятию найдите краткое описание первой группы методик. Какие из них относятся к проективным? Какие можно использовать только с подросткового возраста?

**Задание 2.** Используя конспект и дополнительную литературу к занятию найдите краткое описание второй группы методик. Какие возможные варианты выполнения данных методик встречаются при различных вариантах дизонтогенеза?

**Задание 3.** Используя конспект и дополнительную литературу к занятию найдите краткое описание третей группы методик. Какие возможные варианты выполнения данных методик встречаются при различных вариантах дизонтогенеза?

**Задание 4.** Из предложенных Вам методик 1) соберите диагностическую батарею для изучения для изучения задержки психического развития. При их составлении учитывайте возраст испытуемых, а так же варианты задержанного развития. 2) Выполните Тест «Дом-Дерево-Человек»

в парах, письменно проинтерпретируйте результаты друг друга. Правильность выполнения задания оцените с помощью анализа записей.

**Задание 5.** Из предложенных Вам методик соберите диагностическую батарею для изучения для изучения психического недоразвития. При их составлении учитывайте возраст испытуемых, а так же степени олигофрении. 2) Выполните Тест «Несуществующее животное» в парах, письменно проинтерпретируйте результаты друг друга. Правильность выполнения задания оцените с помощью анализа записей.

**Задание 6.** Из предложенных Вам методик соберите диагностическую батарею для изучения для изучения дефицитарного типа психического развития. 2) Выполните методику ПАРИ в парах, письменно проинтерпретируйте результаты друг друга. Правильность выполнения задания оцените с помощью анализа записей.

**Задание 7.** Из предложенных Вам методик соберите диагностическую батарею для изучения для изучения искаженного типа психического развития. 2) Выполните методику анализа семейного воспитания (АСВ) в парах, письменно проинтерпретируйте результаты друг друга. Правильность выполнения задания оцените с помощью анализа записей.

**Темы рефератов:**

1. Дети с задержкой психического развития.
2. Психологические проблемы диагностики нарушенного развития.
3. Поврежденное психическое развитие у детей.
4. Проблема использования тестов в практике специальной психологии.
5. Психологическая готовность к школьному обучению детей с проблемами в развитии.
6. Особенности речевого развития умственно отсталых детей.
7. Психологическая характеристика процесса социализации детей с отклонениями в развитии.

**Литература:**

**1.** Сорокин В. М. Специальная психология : учеб. пособие / под научн. ред. Л. М. Шипициной. – СПб.: «Речь». 2013. – 216с

**2.** Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – М., 2013. – 236с

**Занятие 5. Анализ результатов психологической диагностики. 2 часа**

Цель: сформировать представление студентов об особенностях психологической диагностики развития детей.

Задачи:

Формировать умение определения гипотезы нарушенного развития исходя из запроса клиента,

Учить адекватно, подбирать соответствующие гипотезе методы и методики для психологического обследования ребенка,

Учить анализировать и интерпретировать полученные в ходе диагностики данные,

Формировать умения корректного общения с детьми разных возрастов

**Анализ результатов психологической диагностики должен включать:**

Поведение ребенка в процессе обследования

Характер деятельности

Работоспособность

Моторная ловкость

Определение домининтности функционирования парных органов чувств. Выделение ведущей руки, ноги, глаза, уха.

Особенности внимания

Характеристика речи

Сформированность социально-бытовой ориентировки

Особенности мнестической деятельности

Сформированность представления о пространственных и временных отношениях

Гнозис

Интеллектуальное развитие

Конструктивная деятельность

Развитие графический деятельности, рисунок

Исследование эмоционально-личностных особенностей ребенка

**Оценка сформированности предпосылок психического развития ребенка:**

**Сформированность произвольной регуляции психической активности:**

-произвольная регуляция двигательной активности;

-произвольная регуляция ВПФ

-произвольная эмоциональная регуляция

**Сформированность пространственных и пространственно-временных представлений:**

-пространственные представления о собственном теле;

-пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела;

-сформированность уровня вербализации пространственных представлений;

-сформированность лингвистических представлений.

**Сформированность уровней аффективной регуляции:**
-уровня полевой реактивности;
-уровня аффективных стереотипов;
- уровня аффективной экспансии;
-уровня эмоциональной регуляции.

**Задание 1.** Исходя из предложенных параметров анализа результатов психологической диагностики составьте наиболее полную **карту** для обследования ребенка с различными вариантами дизонтогенеза.

**Задание 2.** Опираясь на созданную Вами карту, дайте предположительную характеристику ребенку с задержкой психического развития цереброорганического генеза.

**Задание 3.** Опираясь на созданную Вами карту, дайте предположительную характеристику ребенку с легкой умственной отсталостью.

**Задание 4**. Письменно, покажите на конкретном примере, как при изучении жалоб и анамнеза конкретизируется проблема консультирования родителей. Покажите разницу между проблемой ребенка и проблемой родителей, обозначенной при консультировании. Всегда ли эти проблемы одинаковы и равнозначны?

**Задание 5**. Как изучается двигательная сфера ребенка? Опишите возможные нарушения, охарактеризуйте их. Как и почему взаимосвязано изучение моторики и самообслуживания ребенка? Каким образом учитываются эти данные при диагностике? Ответы дайте в письменном виде.

**Задание 6.** Обоснуйте, почему и в каких случаях особенно необходимо подробно изучать интересы ребенка и уровень его игры? Составьте примерный перечень игр, игровых заданий, ситуаций, которые можно использовать на разных этапах обследования. Запишите их в рабочую тетрадь.

**Задание 7.** Охарактеризуйте методы и приемы изучения высших психических функций. Оформите записи в табличном варианте в рабочей тетради. Подготовьте наглядный материал для проведения психологического обследования.

**Литература:**

1. Варенова Т. В. Основы специальной педагогики : учеб.- метод. пособие / Т. В. Варенова ; М-во образования Респ. Беларусь, Белор. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск : БГПУ, 2018. – 352 с

2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 272 с.

## Ответы к задачам

### Лабораторное занятие 1.

**Задача 1.** 1. Дебильность. 2. Обучение в обычной школе невозможно. 3. Обязательно направление к психиатру.

**Задача 2.** 1. Дебильность (легко выраженная интеллектуально-мнестическая недостаточность) 2. Первичный дефект – психзическое недоразвитие; вторичный – реакция пассивного протеста, житейская дезориентированность, заниженная самооценка.

### Лабораторное занятие 2.

**Задача 1.** 1. Сочетание соматогенной задержки психического развития и педагогической запущенности. 2. Рекомендовано пребывание в детском доме-интернате общего типа, наблюдение психолога, психотренинговые мероприятия.

**Задача 2.** 1. Гармонический психофизический инфантилизм. 2. Личностное развитие не соответствует 14 годам. Интеллектуальное развитие – нижняя граница нормы.

### Лабораторное занятие 3.

**Задача 2.** 1. Вероятна эпилептоидная психопатия. 2. Провести беседу с матерью об особенностях ребенка. Предложить предупреждать его заранее обо всех новых мероприятиях. С ребенком проводить занятия по тренировке навыков разряда гнева и напряжения.

**Задача 3.** 1. Вероятна депрессивная фаза циклоидной психопатии. 2. Необходима консультация психиатра, беседа с мамой и учительницей о необходимости повышения у ребенка самооценки.

**Задача 4.** 1. Вероятна истерическая психопатия. 2. Рекомендуется родителям и учителям игнорировать «истории». Вовлечь ребенка в занятия литературного, театрального кружка.

**Задача 5.** 1. Вероятен невроз навязчивых состояний. 2. Необходимо направить ребенка на консультацию к психиатру, родителям снизить требовательность в учебе.

## МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

### 4.1.2 Понятие о методологии и методах психологического исследования. Философский уровень описания объекта

### Семинарское занятие 1

**Вопросы:**

1.Понятие о психологической информации. Ее особенности и основные виды.

2.Основные типы психологического знания по Я.А.Пономареву.

3.Основные принципы деятельности психолога по получению психологической информации.

4.Общая схема получения психологической информации.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

### 4.4.2. Теоретический уровень описания объекта

### Семинарское занятие 2

**Вопросы:**

1.Понятие о гипотезе исследования. Основные виды гипотез, их классификация.

2.Основные виды гипотез, их классификация.

3.Виды и подвиды верификации.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

### 4.5.2 Эмпирический уровень описания объекта
### Семинарское занятие 3

1.Характеристики объекта исследования
2.Составляющие предмета исследования.
3.Понятие о независимой переменной.
4.Понятие о зависимой переменной
5.Понятие о статусной переменной.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

## 4.6. Практический уровень описания объекта
### 4.6.1.2. Программа психологического исследования, ее структура и основные элементы
### Семинарское занятие 4

**Вопросы:**

1.Виды классификаций психологических исследований.
2.Классификация методов психологического исследования.
3.Основные признаки психологического исследования.

4.Понятие о выборочном методе.

5.Выбор методов для получения первичной информации.

### 4.6.2.2. Классификация видов и методов психологического исследования

### Семинарское занятие 5

**Вопросы:**

1.Классификация методов психологического исследования по Б.Г. Ананьеву.

2.Классификация методов психологического исследования по Г. Пырьову.

3.Классификация методов психологического исследования по С.Л. Рубинштейну.

### 4.6.3.2 Эксперимент как метод исследования в науке

### Семинарское занятие 6

**Вопросы:**

1.Понятие о психологическом эксперименте и его специфика.

2.Субъекты экспериментального общения.

3.Методы контроля влияния личности испытуемого и эффектов общения на результаты эксперимента.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

### 4.7.2. Требования к методам и методикам психологического исследования

**Семинарское занятие 7**

**Вопросы:**

1.Требования к методике.

2.Надежность. Репрезентативность.

3.Валидность, виды валидности.

4.Варианты шкал измерений.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

### 4.8.2. Требования к процедуре психологического исследования

**Семинарское занятие 8**

**Вопросы:**

1.Методы формирования выборки.

2.Условия при организации сбора данных.

3.Требования к протоколам.

4.Ошибки протоколирования

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

### 4.9.2. Методология обработки, обобщения, интерпретации и представления данных психологического исследования

### Семинарское занятие 9

**Вопросы:**

1.Основные этапы процедуры обработки информации.

2.Основные виды группировки психологической информации.

3.Основные виды таблиц.

4.Основные виды диаграмм.

5.Требования к составлению научного отчета, реферата, статьи по результатам исследования.

**Основная литература:**

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

**Дополнительная литература:**

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
## Раздел 5.2 Психология обучения
### 5.2.1 Современные концепции обучения
### Семинарское занятие 1

**Вопросы:**

1. Психологический анализ теории поэтапного формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину).
2. Сущность программированного обучения. Границы применения данного подхода.
3. Психологический анализ проблемного обучения.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.
2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.
3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 "Психология" / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. –3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.
2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.
3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост. : В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.
4. Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – 3-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 307 с.
5. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – 2006. – 96 с.

### 5.2.2 Психологические основы учебной деятельности
### Семинарское занятие 2

**Вопросы:**

1. Характеристика основных компонентов учебной деятельности.
2. Прогресс и регресс учебной мотивации.
3. Условия формирования мотивации достижения в учебной деятельности.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.
2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций /

О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. –3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

4 .Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – 3-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 307 с.

### 5.2.3. Дифференциальная психология обучения
### Семинарское занятие 3

**Вопросы:**

1.Сравнение когнитивно- и личностно-ориентированной образовательной парадигм.

2.Технология личностно-ориентированного обучения.

3.Стилевой подход к учению и преподаванию.

4.Принципы и программы работы с одаренными детьми.

5.Неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема.

6.Выученная беспомощность и ее преодоление.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. –3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

4 .Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – 3-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 307 с.

5. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – 2006. – 96 с.

## Раздел 5.3 Психология воспитания

### 5.3.1 Психология воспитания и самовоспитания

### Семинарское занятие 4

1. Становление разносторонне развитой личности.
2. Эмпатия и нравственное развитие личности.
3. Преодоление разрыва между моральными знаниями и поведением у детей (нравственная саморегуляция).
4. Психологические основы самовоспитания.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. –3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

4. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

### Социально-психологические аспекты воспитания

### Семинарское занятие 5

**Вопросы:**

1.Общение и воспитание.

2.Виды и способы влияния в воспитании.

3.Воспитание как влияние на социальные установки личности.

4.Коллектив и развитие личности.

5.Коррекционно-развивающая работа воспитателя.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций /

О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. –3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

4. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

## Раздел 5.4 Психология педагога и педагогической деятельности

### 5.4.1 Психология личности педагога

### Семинарское занятие 6

**Вопросы:**

1. Психологические требования к личности педагога в современных условиях.
2. Характеристика педагогических способностей.
3. Профессиональное самосознание учителя.
4. Развитие Я-концепции учителя.
5. Создание атмосферы психологической поддержки в классе..

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. –3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

### 5.4.3 Психология педагогического общения и взаимодействия
### Семинарское занятие 8

**Вопросы:**

1. Педагогическое общение: структура, стили.
2. Педагогические конфликты.
3. Пути разрешения педагогических конфликтов.
4. Посредничество в педагогических конфликтах.
5. Создание атмосферы психологической поддержки в классе.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. –3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

## Раздел 5.5 Возрастные особенности обучения и воспитания

### 5.5.1 Психологические основы обучения и воспитания детей дошкольного возраста
### Семинарское занятие 9

**Вопросы:**

1. Решение проблемы обучения и развития детей дошкольного возраста.
2. Основы обучения дошкольников речи, чтению и письму.
3. Основные линии воспитания дошкольника.
4. Нарушения поведения в дошкольном возрасте и их психологическая коррекция.
5. Организация групп развития для неготовых к школе детей.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. –3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

### 5.5.2 Психологические основы обучения и воспитания младших школьников

**Семинарское занятие 10**

**Вопросы:**

1. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения младших школьников.
2. Нарушения поведения и их психолого-педагогическая коррекция.
3. Критерии психологической готовности ребенка к школе.
4. Формирование основных компонентов учебной деятельности младших школьников.
5. Воспитание младших школьников.

**Семинарское занятие 11**

**Вопросы:**

1. Формирование Я-потенциального младших школьников.
2. Нарушения поведения и их психолого-педагогическая коррекция.
3. Критерии психологической готовности ребенка к школе.
4. Формирование основных компонентов учебной деятельности младших школьников.
5. Воспитание младших школьников.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 "Психология" / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. –3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

4. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

### 5.5.3 Психологические основы обучения и воспитания подростков

**Семинарское занятие 12**

1. Ценность ранней юности и задачи развития.
2. Психологические условия эффективности обучения подростков.
3. Психологические особенности воспитания подростков.

**Семинарское занятие 13**

1. Готовность учащихся к учению в средних классах школы.
2. Индивидуальный подход к трудным подросткам.
3. Психологические основы профориентации.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 "Психология" / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. –3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

4 .Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – 3-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 307 с.

### 5.5.4 Психологические основы обучения и воспитания старших школьников и студентов

**Семинарское занятие 14**

1. Отношение юношей и девушек к школе и учителям.
2. Знаково-контекстное обучение. Организация деловых игр.
3. Мотивация учения взрослого человека и мотивация участия (отечественные и зарубежные исследования).

## Семинарское занятие 15

1. Личностные новообразования в юношеском возрасте.
2. Профориентационная работа в старшем школьном возрасте.
3. Специфика конфликтов в юношеском возрасте. Технология их разрешения.

**Основная литература:**

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 "Психология" / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

**Дополнительная литература:**

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

4 .Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – 3-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 307 с.

## 3. Раздел контроля знаний

## СПИСОК ВОПРОСОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

1. Предмет психологии развития.
2. Научные и прикладные задачи психологии развития.
3. Связь психологии развития с другими науками.
4. Специфика методов психологии развития.
5. Классические понятия психологии развития. Рост. Кривые роста. Созревание.
6. Классические понятия психологии развития. Дифференциация и централизация. Концепции дифференциации.
7. Классические понятия психологии развития. Научение. Виды научения (Б. Скиннер, А. Бандура, К. Халл).
8. Классические понятия психологии развития. Запечатление (К. Лоренц). Сенсибильность. Критические и сензитивные периоды.
9. Понятие социализации в психологии развития . Модели социализации.
10. Понятия направления, теории, модели в науке.
11. Общая характеристика теорий эндогенного направления.
12. Общая характеристика теорий экзогенного направления. Ранние бихевиористические трактовки.
13. Классический психоанализ З. Фрейда и его трактовка стадий развития.
14. Эпигенетическая теория развития Э. Эриксона.
15. Когнитивное направление: структурно-генетическая теория Ж. Пиаже.
16. Когнитивное направление: теория морального развития Л. Колберга.
17. Идеи развития в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.
18. Деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева. Внешняя и внутренняя плоскости деятельности.
19. Модель развития общения М.И. Лисиной.
20. Модель развития личности Л.И. Божович
21. Периодизация развития психики Д.Б. Эльконина.
22. Теория персонализации А.В. Петровского. Понятие адаптации, индивидуализации, интеграции.
23. Эко-психологические теории развития.
24. Понятия социальной ситуации развития, ведущей и базовой психических функций, возрастного новообразования. Механизм интериоризации психической функции.
25. Сензитивный, литический и критический периоды в развитии человека.
26. Понятие периодизации. Л.С. Выготский о критериях периодизации психического развития.
27. Возрастные периодизации, построенные по одному внешнему признаку (В. Штерн, Р. Заззо).
28. Периодизации, построенные по внутреннему признаку (З. Фрейд, Л. Кольберг, Ж. Пиаже).

29. Периодизации, построенные по множественности признаков (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, Л.И. Божович).
30. Группы периодизаций детского развития. Достоинства и недостатки.
31. Периодизации зрелого возраста. Достоинства и недостатки.
32. Детство как историческая категория. Феномен человеческого детства.
33. Пренатальный период и рождение в развитии человека.
34. Общепсихологическая характеристика новорожденности. Особенности психической жизни новорожденного.
35. Младенческий возраст как отправной пункт сенсорного развития человека. Общепсихологическая характеристика младенчества.
36. Развитие сенсорики и моторики ребенка в младенчестве. Предпосылки развития психических процессов.
37. Причины и симптомы кризиса одного года.
38. Основные линии психического развития в раннем возрасте. Основные новообразования раннего детства.
39. Развитие психических процессов в раннем возрасте.
40. Предпосылки развития личности в раннем детстве. Особенности эмоционально-волевой сферы ребенка.
41. Развитие предметно-практической деятельности в раннем возрасте. Роль орудийных действий в развитии наглядно-действенного мышления.
42. Причины и симптомы кризиса трех лет.
43. Психическое развитие в дошкольном возрасте.
44. Понятие психологической и психофизиологической готовности к школе. Структура психологической готовности к обучению.
45. Возрастной кризис 7 лет.
46. Психическое развитие в младшем школьном возрасте.
47. Структура учебной деятельности младшего школьника. Становление мотивации к обучению.
48. Общая характеристика психического развития в подростковом возрасте.
49. Развитие познавательной сферы в подростковом возрасте. Особенности личности подростка. Становление идентичности.
50. Кризис подросткового возраста.
51. Юность в контексте жизненного пути личности. Психологические трактовки юности.
52. Развитие интеллектуальной сферы. Нравственное и эмоциональное развитие в юношеском возрасте.
53. Особенности развития личности в юношеском возрасте.
54. Общая характеристика психического развития человека на этапе ранней взрослости.
55. Развитие когнитивной сферы в период ранней взрослости.
56. Развитие личности в ранней взрослости. Становление индивидуального жизненного стиля.
57. Кризис молодости.
58. Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости.

59. Особенности психических познавательных процессов в период средней взрослости.
60. Кризис середины жизни. Роль когнитивного развития человека в преодолении кризиса середины жизни.
61. Общая характеристика психического развития человека в период поздней взрослости и старости.
62. Теории старения. Основные типы приспособления к старости.
63. Возрастной кризис конца жизни.
64. Стадии изменения отношения человека к собственной смерти по Э. Кюблер-Росс.

## РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Понятие о психологической культуре, основные виды, формы и уровни психологической культуры.
2. Понятие о психологической деятельности. Психологическое и социально-психологическое здоровье как цель и результат психологической деятельности.
3. Социальная психология как наука. Дифференциация предмета социальной психологии.
4. Развитие социальной психологии в странах дальнего зарубежья.
5. Развитие социальной психологии ближнего зарубежья. Социальная психология в Беларуси.
6. Основные методологические принципы социально-психологических исследований. Методы наблюдения в социальной психологии.
7. Опросные методы в социальной психологии. Социометрические методы и их использование в педагогическом процессе.
8. Понятие о группе. Основные признаки групп.
9. Классификация групп. Виды больших групп.
10. Понятие толпы, механизм ее формирования и состав. Виды толп.
11. Влияние толпы на личность. Лидерство в толпе.
12. Понятие этнопсихологии. Социально-психологические проблемы этнической психологии.
13. Проблема национального характера. Источники изучения этнической психологии.
14. Национальные установки и стереотипы как предрассудки и предубеждения.
15. Проблема воспитания национальной толерантности. Мультикультурное и мультиэтническое воспитание подрастающих поколений.
16. Психологическая структура межличностного взаимодействия. Стили, виды и типы педагогического взаимодействия.
17. Особенности социальной перцепции.
18. Понятие межличностных отношений и их структура.
19. Понятие «общение» в широком смысле. Функции общения.

20.Общение как поведение (деятельность). Общение как межличностное взаимодействие.
21.Основные средства общения (вербальные и невербальные). Особенности делового общения.
22.Понятие малой группы, виды малых групп. Психологическая структура организованных групп.
23.Социометрическая структура группы. Диагностика и коррекция групповой дифференциации.
24.«Звездность», лидерство и руководство.
25.Социально-психологические характеристики ученических групп. Проблема референтности.
26.Процесс коллективообразования. Педагог и детский коллектив.
27.Понятие личности в социальной психологии. Биологическое и социальное в определениях личности.
28.Психологическая структура личности.
29.Социальная установка личности. «Я-концепция» личности.
30.Понятие социализации личности. Источники социализации.
31.Социализация личности на основных этапах онтогенеза. Институты социализации.
32.Социальные роли личности: структура и виды. Внутриличностные межролевые и внутриролевые конфликты.
33.Социально-психологические основы индивидуальной и групповой психотерапии.
34.Понятие о психодраме.
35.Понятие конфликта, его функции и динамика. Виды конфликтов.
36.Причины возникновения конфликтов. Способы и стратегии разрешения конфликтов.
37.Понятие семьи, ее функции и характерные особенности. Виды семей и их характеристика.
38.Типы неправильного семейного воспитания.
39.Предмет и задачи управления. Принципы управления.
40.Основные разделы психологии управления.

## РАЗДЕЛ 3. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Специальная психология: предмет и задачи.
2. Принципы специальной психологии.
3. Основные отрасли специальной психологии как науки. Междисциплинарный статус специальной психологии.
4. Становление специальной психологии в историческом аспекте.
5. Концептуальные источники специальной психологии.
6. Современное состояние специальной психологии. Предметное поле исследований в белорусской специальной психологии.
7. Эндогенные вредности.
8. Экзогенные вредности.

9. Биологические причины отклоняющегося развития.
10. Социальные факторы отклоняющегося развития.
11. Факторы, опосредующие действие патогенных вредностей. Причинно-следственные связи между патогенными факторами и нарушенным развитием.
12. Заболевания, сопровождающиеся нарушениями психофизического развития.
13. Теоретические и эмпирические классификации отклонений в развитии.
14. Современные подходы к классификации (В.В. Ковалев, В.В. Лебединский, М.М. Семаго и др.).
15. Основные параметры нарушенного развития (по В.В. Лебединскому).
16. Понятие о структуре нарушенного развития.
17. Соотношение первичных и вторичных симптомов. Личностные реакции на первичный дефект.
18. Общие в норме и при дизонтогенезе закономерности развития.
19. Модально-специфические и индивидуально-типологические закономерности развития.
20. Модально-неспецифические закономерности.
21. Понятие «умственная отсталость». Структура дефекта.
22. Степени умственной отсталости (легкая, умеренная, тяжелая и глубокая) и их психологическая характеристика.
23. Психофизическое развитие умственно отсталого ребенка в дошкольном возрасте.
24. Психологическая характеристика умственно отсталого школьника.
25. Сенсорное познание при умственной отсталости.
26. Характеристика словесно-логического познания.
27. Характеристика деятельности и общения при интеллектуальной недостаточности.
28. Особенности личности и социализации умственно отсталых детей.
29. Органическая деменция. Структура дефекта. Различия в динамике деменции и олигофрении.
30. Психологическая характеристика детей, страдающих деменцией.
31. Психологическая характеристика детей, страдающих эпилепсией.
32. Психологическая характеристика детей с последствиями органического повреждения головного мозга разной этиологии.
33. Понятие «задержка психического развития». Структура дефекта (по Е.С. Слепович).
34. Классификации задержки психического развития.
35. Психолого-педагогическая характеристика детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Особенности личности этих детей.
36. Сенсорное познание при задержке психического развития. Характеристика словесно-логического познания.

37. Характеристика деятельности и общения у детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития.
38. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью как проявление минимальной мозговой дисфункции: психологическая характеристика, перспективы преодоления.
39. Систематика нарушений сенсорной сферы. Структура дефекта. Специфика компенсаторных процессов.
40. Психологическая характеристика детей с нарушением слуха.
41. Психологическая характеристика детей с нарушением зрения.
42. Классификации речевых нарушений.
43. Психологическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.
44. Психологическая характеристика детей с двигательными расстройствами.
45. Понятие «синдром раннего детского аутизма» (РДА). Структура дефекта (по В.В. Лебединскому).
46. Психологическая характеристика детей с ранним детским аутизмом. Проблемы дифференциальной диагностики.
47. Психологическая характеристика детей, страдающих шизофренией.
48. Психопатия как форма дисгармонии личности. Структура дефекта (по В.В. Лебединскому).
49. Психологическая характеристика, детей при дисгармоничном развитии.
50. Отклонение темпа полового созревания.
51. Эмоциональные нарушения в детском возрасте. Невротические состояния.
52. Принципы и задачи диагностики в специальной психологии.
53. Методы сбора информации.
54. Требования к методическим средствам и стимульным материалам.
55. Технология проведения психологического обследования.
56. Исследование познавательной сферы и ее компонентов.
57. Исследование аффективно-эмоциональной сферы, личностного развития, межличностных отношений.
58. Особенности психологического изучения детей с нарушением психофизического развития при различных видах патологии и на разных этапах их развития.
59. Схема анализа результатов психологического обследования.
60. Общие требования к составлению психологического заключения.
61. Понятие о компенсаторных феноменах. Адаптационные и компенсаторные процессы.
62. Защитные механизмы и копинг-стратегии. Понятие о декомпенсации, гиперкомпенсации, псевдокомпенсации.
63. Понятие коррекции. Понятия «реабилитация» и «абилитация», их социально-психологический контекст.
64. Социализация детей и подростков с особенностями психофизического развития.

**Банк тестовых заданий для промежуточного контроля знаний студентов**

1.Согласно взглядам В. М. Сорокина Специальная психология изучает

**а) различные формы, процессы, стороны развития психики, протекающие в неблагоприятных условиях;**

б) различные формы, процессы, стороны развития психики;

в) стойкое изменение параметров функционирования психики;

г) клинические нарушения;

д) особенности развития детей.

2. Одним из принципов специальной психологии является

**а) генетический принцип;**

б) принцип развития;

в) принцип формирования;

г) принцип обоснованости;

д) принцип осознанности.

3. Раздел специальной психологии, изучающий людей с нарушениями зрения называется

**а) тифлопсихология;**

б) сурдопсихология;

в) логопсихология;

г) олигофренопсихология;

д) зоопсихология.

4. Раздел специальной психологии, изучающий людей с нарушениями слуха называется

**а) сурдопсихология;**

б) тифлопсихология;;

в) логопсихология;

г) олигофренопсихология;

д) зоопсихология.

5. Раздел специальной психологии, изучающий людей с нарушениями речи называется

**а) логопсихология;**

б) тифлопсихология;

в) сурдопсихология;

г) олигофренопсихология;

д) зоопсихология.

6. Раздел специальной психологии, изучающий умствнно отсталых называется

**а) олигофренопсихология;**

б) тифлопсихология;

в) сурдопсихология;

г) логопсихология;

д) зоопсихология.

7. Одной из концептуальных теорий специальной психологии является культурно-историческая концепция развития высших психических функций. Укажите, кто является ее автором

**а) Выготский Л.С.;**

б) Леонтьев А.Н.;

в) Эльконин Д.Б.;

г) Гальперин Л.Я.;

д) Лурия А.Р..

8. Одной из концептуальных теорий специальной психологии является концепция поэтапного формирования умственных действий. Укажите, кто является ее автором

**а) Гальперин Л.Я.;**

б) Леонтьев А.Н.;

в) Эльконин Д.Б.;

г) Выготский Л.С.;

д) Лурия А.Р..

9. Концептуальным источником специальной психологии является деятельностный подход. Укажите, кто является его автором

**а) Леонтьев А.Н.;**

б) Гальперин Л.Я.;

в) Эльконин Д.Б.;

г) Выготский Л.С.;

д) Лурия А.Р..

10. Концептуальным источником специальной психологии является теория трех функциональных блоков мозга. Укажите, кто является ее автором

**а) Лурия А.Р.;**

б) Гальперин Л.Я.;

в) Эльконин Д.Б.;

г) Выготский Л.С.;

д) Леонтьев А.Н..

11. Факторы, действующие до зачатия и поражающие половые клетки родителей называются

**а) эндогенные;**

б) экзогенные;

в) опосредующие;

г) социальные;

д) биологические.

12. Факторы, проявление которых становиться заметно сразу после рождения или в течении последующей жизни ребенка называются

**а) экзогенные;**

б) эндогенные;

в) опосредующие;

г) социальные;

д) биологические.

13. Реакцией на какие факторы являются уродства, пороки развития, различные заболевания

**а) биологические;**

б) эндогенные;

в) опосредующие;

г) социальные;

д) экзогенные.

14. Факторы, опосредующие действие патогенных вредностей называются

**а) опосредующие;**

б) эндогенные;

в) биологические;

г) социальные;

д) экзогенные.

15. Реакции на какие факторы возникают в зависимости от возраста

**а) социальные;**

б) эндогенные;

в) биологические;

г) опосредующие;

д) экзогенные.

16. Принятая Всемирной организацией здравоохранения международная система болезней 10 пересмотра коротко называется

**а) МКБ-10;**

б) МКБ-9;

в) МКБ-8;

г) МКБ-7;

д) МКБ-6.

17. Автором классификации типов дизонтогенеза является

**а) Лебединский В.В.;**

б) Коберник Г.Н.;

в) Синев В.Н.;

г) Лапшин В.А.;

д) Пузанов Б.П..

18. Укажите какое нарушение относиться сразу к двум типам дизонтогенеза, согласно классификации Лебединского В.В.: общее психическое недоразвитие и поврежденное психическое развитие

**а) умственная отсталость (у.о.);**

б) ранний детский аутизм (РДА);

в) психопатии;

г) задержка психического развития (ЗПР);

д) нарушения зрения, слуха, речи и опорно-двигательного аппарата.

19. Укажите какое нарушение относиться к задержанному психическому развитию согласно классификации Лебединского В.В.

**а) задержка психического развития (ЗПР);**

б) ранний детский аутизм (РДА);

в) психопатии;

г) умственная отсталость (у.о.);

д) нарушения зрения, слуха, речи и опорно-двигательного аппарата.

20. Укажите какое нарушение относиться к дефицитарному психическому развитию согласно классификации Лебединского В.В.

**а) нарушения зрения, слуха, речи и опорно-двигательного аппарата;**

б) ранний детский аутизм (РДА);

в) психопатии;

г) умственная отсталость (у.о.);

д) задержка психического развития (ЗПР).

21. Укажите какое нарушение относиться к дисгармоническому психическому развитию согласно классификации Лебединского В.В.

**а) психопатии;**

б) ранний детский аутизм (РДА);

в) нарушения зрения, слуха, речи и опорно-двигательного аппарата;

г) умственная отсталость (у.о.);

д) задержка психического развития (ЗПР).

22. Укажите какое нарушение относиться к искаженному психическому развитию согласно классификации Лебединского В.В.

**а) ранний детский аутизм (РДА);**

б) психопатии;

в) нарушения зрения, слуха, речи и опорно-двигательного аппарата;

г) умственная отсталость (у.о.);

д) задержка психического развития (ЗПР).

23. Подход к определению дихотомии «норма-патология» в котором норма определяется типом культуры называется

**а) культурно-регулятивный;**

б) описательный;

в) адаптационный;

г) гуманистический;

д) уровнево-типологический.

24. Подход к определению дихотомии «норма-патология» в котором норма определяется выбором критериев называется

**а) описательный;**

б) культурно-регулятивный;

в) адаптационный;

г) гуманистический;

д) уровнево-типологический.

25. Подход к определению дихотомии «норма-патология» в котором норма определяется субъективным выбором факторов называется

**а) гуманистический;**

б) культурно-регулятивный;

в) адаптационный;

г) описательный;
д) уровнево-типологический.

26. Подход к определению дихотомии «норма-патология» в котором норма определяется как способность человека к адаптации называется

**а) адаптационный;**
б) культурно-регулятивный;
в) гуманистический;
г) описательный;
д) уровнево-типологический.

27. Подход к определению дихотомии «норма-патология» в котором здоровье рассматривается как многоуровневое понятие, (например, выделяют социальный уровень здоровья) называется

**а) уровнево-типологический;**
б) культурно-регулятивный;
в) гуманистический;
г) описательный;
д) адаптационный.

28. Подход к определению дихотомии «норма-патология» в котором норма определяется как статистически наиболее распространенная группа людей называется

**а) статистический;**
б) культурно-регулятивный;
в) гуманистический;
г) описательный;
д) адаптационный.

29. Какой параметр нарушенного развития предполагает определение в каком полушарии находится нарушение и какие структуры головного мозга затронуты

**а) функциональная локализация;**
б) временной;
в) характер межфункциональных связей;
г) возрастная динамика функциональных связей;
д) динамика функциональных связей.

30. Какой параметр нарушенного развития подразумевает время возникновения нарушения

**а) временной;**
б) функциональная локализация;
в) характер межфункциональных связей;
г) возрастная динамика функциональных связей;
д) динамика функциональных связей.

## РАЗДЕЛ 4. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Понятие о психологической информации. Ее особенности и основные виды.
2. Основные типы психологического знания по Я.А.Понамареву.
3. Основные принципы деятельности психолога по получению психологической информации. Общая схема получения психологической информации.
4. Понятие о методологии психологического исследования, уровни методологии. Основные субъекты процесса познания.
5. Основные виды классификаций психологических исследований.
6. Классификация методов психологического исследования по Б.Г.Ананьеву, Г.Пырьову, С.Л.Рубинштейну и др.
7. Основные классы методов психологического исследования (эмпирические, теоретические, интерпретационные), их виды и особенности.
8. Основные признаки психологического исследования. Понятие о выборочном методе. Выбор методов для получения первичной информации.
9. Понятие о научной теории и ее компонентах. Основные требования, предъявляемые к научным теориям, классификация научных теорий.
10. Понятие о научных проблемах, основные виды проблем. Процедура, порядок формулирования и обоснования проблемы исследования.
11. Понятие о гипотезе исследования. Основные виды гипотез, их классификация. Порядок формулирования гипотезы исследования. Особенности процедуры проверки гипотез в описательном и аналитическом исследовании.
12. Эксперимент как метод исследования в науке. Понятие о психологическом эксперименте и его специфика. Классификация психологических экспериментов по различным основаниям.
13. Моделирование как особый метод экспериментального исследования. Основные классы и виды моделей.
14. Понятие о планировании эксперимента. Особенности процедуры планирования и проведения экспериментального исследования.
15. Основные планы эксперимента (доэкспериментальный, экспериментальный, квазиэкспериментальный), особенности процедуры планирования и проведения.
16. Принципиальная схема, основные элементы и отношения между основными характеристиками эксперимента.
17. Основные параметры ситуации экспериментального психологического исследования.
18. Процесс и субъекты экспериментального общения.
19. Методы контроля влияния личности испытуемого и эффектов общения на результаты эксперимента
20. Личность экспериментатора и особенности его деятельности.

21. Особенности поведения и деятельности испытуемого в эксперименте. Планы описания деятельности испытуемого.
22. Понятие наблюдения как метода, его достоинства и недостатки, параметры использования. Виды наблюдения.
23. Понятие опросных методов, их достоинства и недостатки. Виды опросных методов, их взаимосвязь и практическое применение. Правила формулирования и составления вопросов.
24. Понятие о «переменных» исследования. Отношения между переменными. Основные виды связи между переменными в психологическом исследовании.
25. Независимая переменная, ее основные признаки и виды. Понятие о зависимой переменной, ее типы, параметры и приемы фиксации.
26. Переменные и индикаторы исследования. Контроль переменных и определение внешней переменной.
27. Измерение как исследовательский метод в психологии и его основные ситуации, основные уровни измерения. Определение времени, место и процедуры проведения исследования.
28. Понятие об измерительной шкале. Классификация и основные виды измерительных шкал.
29. Применение статистических методов в психологических измерениях. Понятие о распределение эмпирических данных.
30. Применение непараметрической и параметрической статистики при обработке эмпирических данных.
31. Межгрупповой и интраиндивидуальный эксперимент, их соотношение.
32. Многоуровневые эксперименты, их преимущества и недостатки.
33. Преобразование форм информации и проверка данных. Программа и способы обработки эмпирических данных.
34. Методы анализа и интерпретации экспериментальных результатов (дисперсионный, корреляционный факторный, регрессионный, кластерный и др.).
35. Анализ первичных статистик. Абсолютные, относительные и средние величины.
36. Организация психологического исследования, основные этапы разработки программы, определение целей и задач исследования.
37. Основные понятия и категории психологического исследования. Рабочий план психологического исследования, его структура.
38. Основные признаки психологического исследования. Понятие о выборочном методе. Выбор методов для получения первичной информации.
39. Основные понятия и категории, используемые при формировании выборочной совокупности испытуемых.
40. Процесс и основные задачи формирования выборки. Определение объема выборочной совокупности в соответствии с условиями и особенностями экспериментального исследования.

41. Основные этапы формирования выборки испытуемых, их особенности и основные процедуры.
42. Основные виды и методы формирования исследовательских выборок.
43. Предварительная подготовка информации к обработке, кодирование информации.
44. Процедура первичной обработки данных, обобщение результатов. Основные виды преобразования тестовых оценок.
45. Порядок обобщения и представления результатов исследования, преобразование формы информации.
46. Процедура интерпретации результатов исследования, основные методологические положения.
47. Фактуальное описание результатов исследования. Способы наглядного отображения эмпирических данных.
48. Порядок и требования к составлению научного отчета, реферата.
49. Научный вывод, артефакты и их контроль.
50. Структура, этапы и процедуры составления научного отчета, реферата.
51. Виды графического отображения результатов экспериментального исследования. Отображение сгруппированных данных в таблицах и графиках.

## РАЗДЕЛ 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Предмет, задачи педагогической психологии, ее место в структуре наук о человеке.
2. Структура педагогической психологии. Современные проблемы педагогической психологии.
3. Типология методов педагогической психологии.
4. Этапы становления педагогической психологии.
5. Сущность процесса научения. Типы и Виды научения. Механизмы научения.
6. Социально-психологические факторы, определяющие успешность научения.
7. Психологическая сущность обучения. Соотношение обучения и развития в педагогическом процессе.
8. Психологическая сущность обучаемости, ее компоненты и показатели. Требования к ее диагностике.
9. Образование как процесс и результат. Образование как система. Тенденции современного образования.
10. Психологическая сущность учебной деятельности. Требования, предъявляемые к ней.
11. Внешняя и внутренняя структура учебной деятельности.
12. Формы организации учебной деятельности.
13. Типология учебных действий. Их характеристика.
14. Характеристика учебной мотивации. Внешние и внутренние мотивы учебной деятельности.

15. Основные подходы к становлению мотивации учения. Педагогические воздействия, способствующие прогрессу и регрессу мотивации.
16. Мотивация достижения и избегания неудачи. Формирование мотивации достижения.
17. Психологическая сущность оценки. Понятие эффективности педагогических оценок. Оценка и самооценка учащихся. Ожидания учителя.
18. Виды педагогических оценок. Возрастные особенности педагогической оценки.
19. Самостоятельная работа как учебная деятельность. Обучение школьников приемам самостоятельной работы.
20. Основные психологические теории усвоения.
21. Теория планомерного формирования знаний, умений и умственных действий.
22. Теория программированного обучения.
23. Психологическая сущность проблемного обучения.
24. Знаково-контекстное обучение.
25. Психологические основы развивающего обучения (работы Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова).
26. Личностно-ориентированное обучение (общефилосовский подход В. А. Петровского и прикладной подход И.С. Якиманской).
27. Индивидуализация и дифференциация обучения.
28. Психологическая сущность воспитания. Механизмы воспитания.
29. Условия успешного воспитания на современном этапе развития общества.
30. Формирование и изменение социальных установок в процессе воспитания.
31. Роль общения в воспитании. Развитие общения у детей.
32. Институты воспитания. Роль коллектива и семьи в развитии личности. Типичные ошибки семейного воспитания.
33. Психологическое здоровье субъектов образовательного процесса, его основные показатели.
34. Характеристика педагогической деятельности, ее специфика и структура.
35. Характеристика целей и мотивов педагогической деятельности.
36. Функции педагогической деятельности. Понятие эффективности педагогической деятельности.
37. Понятие педагогического общения.
38. Перцептивно-рефлексивная регуляция педагогической деятельности и общения.
39. Конфликты в системе «учитель – ученик» и пути их разрешения.
40. Стиль педагогической деятельности. Самообразование и самовоспитание как условия ее успеха.
41. Психолого-педагогические требования к личности педагога в современных условиях.
42. Профессиональное самосознание и педагогическая направленность в структуре личности учителя. Развитие Я-концепции учителя.

43. Стресс и проблема эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагога. Пути и способы укрепления профессионального психологического здоровья педагога.
44. Педагогические способности: понятие, структура, теории педагогических способностей.
45. Психологический анализ урока: этапы и схема проведения.
46. Педагогический коллектив: понятие, социально-психологическая структура, социально-психологический климат.
47. Понятие одаренности. Работа с одаренными детьми.
48. Неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема. Типология слабоуспевающих учащихся. «Выученная беспомощность» и ее преодоление.
49. Психологические основы научения и обучения в младенческом и раннем возрасте.
50. Формирование основ личности в младенческом и раннем возрасте.
51. Обучение и воспитание в дошкольном возрасте
52. Становление характера в дошкольном и младшем школьном возрасте.
53. Критерии психологической готовности ребенка к обучению в школе.
54. Проблема адаптации первоклассников к школе.
55. Особенности учебной деятельности младшего школьника.
56. Воспитание и личностное развитие младшего школьника.
57. Особенности учебной деятельности подростка.
58. Воспитание и личностное развитие подростка и старшеклассника.
59. Особенности учебной деятельности старшеклассника.
60. Студент как субъект учебной деятельности.

# 4. Вспомогательный раздел

КОНТРОЛЬНЫЙ ЭКЗЕМПЛЯР

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА»

**УТВЕРЖДАЮ**
Проректор по учебной работе БГПУ
_____ В.М. Зеленкевич
«13» 06 2017 г.
Регистрационный № УД-23-1/ 11 /уч.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

**Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности:**

1-03 04-04 Социальная и психолого-педагогическая помощь

2017 г.

Учебная программа составлена на основе образовательного стандарта высшего образования ОСВО 1-03 04 04 – 2016 № 89, утвержденного 30.08.2016 для специальности 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь

**СОСТАВИТЕЛИ:**

**Е.В. Бондарчук,** доцент кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент

**Т.В. Гормоза,** доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, кандидат психологических наук учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», доцент;

**Т.Д. Грицевич,** кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», доцент;

**О.В. Князюк,** старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

**РЕЦЕНЗЕНТЫ:**

**Н.В. Дроздова,** заведующий кафедрой проектирования образовательных систем государственного учреждения образования «Республиканский институт высшей школы», кандидат психологических наук, доцент;

**Е.А. Носова,** заведующий кафедрой социальной педагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент

**Рекомендована к утверждению:**

Кафедрой возрастной и педагогической психологии
(протокол № 12 от 02.05.2017 г.)
Заведующий кафедрой _____ О.В. Белановская

Научно-методическим советом БГПУ
(протокол № 5 от 13.06.2017 )

Оформление учебной программы и сопровождающих ее материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует
Методист учебно-методического отдела БГПУ _____ Е.А. Кравченко

# ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная дисциплина «Теоретические и методологические основы психологической помощи» входит в цикл общенаучных и общепрофессиональных учебных дисциплин первой ступени высшего образования по специальности 1-03 04 04 «Социальная и психолого-педагогическая помощь» и является фундаментальной психологической учебной дисциплиной в профессиональном становлении специалиста. Она включает следующие разделы: «Психологию развития», «Социальную психологию», «Специальную психологию», «Методологию и методы психологического исследования», «Педагогическую психологию».

***Цель изучения учебной дисциплины*** – обеспечить формирование компетенций обучающихся в области методологии и методов психологического исследования, психологии развития, социальной психологии, педагогической психологии и помощи людям с особенностями психофизического развития (ОПФР).

***Задачи изучения учебной дисциплины:***

1. Дать студентам знания основ организации планирования и проведения психологических исследований.
2. Обеспечить освоение основных понятий психологии развития, социальной психологии, педагогической психологии и специальной психологии.
3. Познакомить студентов с основными разделами психологии развития, социальной, педагогической и специальной психологии.
4. Содействовать стремлению студентов к овладению педагогической профессией, развитию профессионально значимых личностных качеств социального педагога, к профессиональному саморазвитию.
5. Осуществлять воспитательное и идеологическое воздействие на студентов средствами психологии развития, социальной, педагогической и специальной психологии.

***Место учебной дисциплины в системе подготовки специалиста педагога-психолога и социального педагога, связи с другими учебными дисциплинами***

Содержание учебной дисциплины «Теоретические и методологические основы психологической помощи» обеспечивает профессиональную подготовку студентов по основам психологической науки и создаёт условия для изучения дисциплины «Методы и технологии психологической помощи». Изучение дисциплины «Теоретические и методологические основы психологической помощи» требует от студентов интеграции и систематизации знаний по учебной дисциплине «Психология».

Программа учебной дисциплины «Теоретические и методологические основы психологической помощи» обеспечивает овладение рядом академических, социально-личностных, профессиональных компетенций.

***Требования к академическим компетенциям***

Студент должен:

АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

АК-2. Владеть системным и сравнительным анализом.

АК-3. Владеть исследовательскими навыками.

АК-4. Уметь работать самостоятельно.

АК-5. Быть способным порождать новые идеи (обладать креативностью).

АК-6. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем.

АК-7. Иметь навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером.

АК-8. Обладать навыками устной и письменной коммуникации.

АК-10. Уметь осуществлять учебно-исследовательскую деятельность.

АК-12. Уметь самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи.

***Требования к социально-личностным компетенциям***

Студент должен:

СЛК-1. Обладать качествами гражданственности.

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК-3. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.

СЛК-5. Быть способным к критике и самокритике.

СЛК-6. Уметь работать в команде.

СЛК-7. Владеть навыками рефлексии в профессиональной деятельности.

СЛК-8. Уметь координировать собственную деятельность с деятельностью других специалистов.

***Требования к профессиональным компетенциям***

Студент должен быть способен:

ПК-1. Уметь организовывать социально-педагогическую и психологическую деятельность по защите прав и интересов детей в соответствии с основными направлениями социальной политики Республики Беларусь.

ПК-3. Уметь осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми документами и законодательством Республики Беларусь в области образования.

ПК-5. Уметь осуществлять исследование актуальных проблем социальной педагогики и практической психологии.

ПК-14. Быть способным осуществлять менеджмент социальной и психолого-педагогической деятельности.

ПК-18. Использовать оптимальные методы, формы и средства обучения.

ПК-22. Быть способным взаимодействовать со специалистами смежных специальностей и другими заинтересованными участниками психолого-педагогического процесса.

ПК-23. Уметь представлять социально-педагогическую и психологическую информацию в форме отчетов, докладов, презентаций.

ПК-24. Быть способным пользоваться глобальными информационными ресурсами, современными мультимедийными средствами.

ПК-25. Обладать способностью к организации коллективной творческой деятельности.

ПК-26. Владеть навыками проектирования, конструирования, организации, осуществления, анализа и оценки собственной профессиональной деятельности.

ПК-27. Уметь осуществлять специально организованный процесс познания, направленный на выявление новых научных знаний о закономерностях, факторах, условиях, структуре, механизмах социально-педагогических и психологических процессов и явлений.

ПК-28. Быть способным организовывать изучение процессов социализации, психического развития, социального воспитания с целью выявления социально-педагогических и психологических условий гармонизации взаимодействия личности и социума.

ПК-36. Формировать базовые компоненты культуры личности воспитанника.

ПК-39. Осуществлять самообразование и самосовершенствование профессиональной деятельности.

ПК-40. Анализировать и оценивать педагогические и психологические явления и события прошлого в свете современного гуманитарного знания.

В соответствии с образовательным стандартом высшего образования I ступени по специальности 1-03 04 04 «Социальная и психолого-педагогическая помощь» дидактическими единицами являются:

*Категория развития. Теории психического развития. Источники, движущие силы и условия психического развития. Проблема периодизации психического развития. Психическое развитие в младенчестве и раннем возрасте. Психологическая характеристика дошкольного возраста. Психологическая характеристика готовности к школе. Психологическая характеристика младшего школьного возраста. Психологические особенности подростка. Психология ранней юности. Психология зрелого возраста. Психология старости.*

*Введение в социальную психологию. Значение социально-психологического знания в практической деятельности педагога-психолога и социального педагога. Основные направления исследований в социальной психологии дальнего и ближнего зарубежья, в отечественной психологии. Методы исследования в социальной психологии. Социальная психология больших групп и массовых явлений. Группа и ее основные признаки. Классификация групп. Виды больших групп. Психология толпы. Влияние толпы на личность. Лидерство в толпе. Этническая психология. Национальные установки и стереотипы. Предрассудки и предубеждения. Национальный характер. Мультикультурное и мультиэтническое воспитание молодежи. Малая группа как социально-психологический феномен. Виды малых групп. Структура группы. «Звездность», лидерство и руководство. Межличностное взаимодействие и его структура.*

*Особенности социальной перцепции, межличностных отношений и общения людей. Соотношение категорий общение и деятельность. Особенности педагогического взаимодействия и общения. Личность. Социальная установка и «Я-концепция» личности. Социализация личности: социально-психологический аспект. Психология управления. Конфликтология. Психология семейных отношений. Индивидуальная и групповая психотерапия.*

*Ребенок с особенностями психофизического развития (ОПФР) и общество. Психолог в структуре помощи ребенку с особенностями психофизического развития. Дихотомия «норма–патология». Закономерности аномального развития. Психологическая структура дефекта. Виды дизонтогенеза. Компенсация. Коррекция. Основные принципы психодиагностической и психокоррекционной работы с детьми с ОПФР. Задержанное психическое развитие. Интеллектуальная недостаточность. Дети с нарушениями речи. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Дети с текущими психическими заболеваниями.*

*Методология психологии: теория, метод и методика. Специфика психологического знания. Проблема объективности. Категориальная система психологии. Объяснительные принципы психологии. Понятие о методе науки. Характеристика методов психологических исследований. Этапы и задачи научного исследования в психологии. Уровни описания объекта исследования. Планирование и реализация исследования. Сбор, фиксация и обработка данных. Интерпретация результатов. Ключевые проблемы психологии.*

*Предмет, задачи, проблемы и методы педагогической психологии. Структура педагогической деятельности. Мотивы педагогической деятельности. Педагогические способности. Стили педагогической деятельности. Педагогическое общение. Психология педагогического коллектива. Психология воспитания. Психологические механизмы формирования личности. Психологические аспекты воспитательных технологий. Психологии обучения. Учебная деятельность. Мотивы учения. Обучение и воспитание. Дифференциация и индивидуализация обучения. Психологические аспекты компьютеризации обучения.*

***Требования к освоению учебной дисциплины в соответствии образовательным стандартом***

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **знать:**

- роль и место социально-педагогических и психолого-педагогических знаний в практической деятельности педагога-психолога и социального педагога;
- теоретико-методологические основы педагогической психологии, психологии развития, социальной и специальной психологии; методы и инструментарий психологического исследования;
- предмет и задачи психологии развития, социальной, педагогической и специальной психологии;
- основные разделы психологии развития, социальной, педагогической, специальной психологии и их прикладные аспекты;

- закономерности развития личности в процессе жизни, закономерности развития психики ребенка с особенностями психофизического развития;
- возрастные периодизации психического развития личности; возрастные и индивидуальные особенности обучения и воспитания субъектов учебно-воспитательного процесса, психологию личности педагога и обучающихся;
- механизмы коррекции и компенсации в психологической помощи ребенку с особенностями психофизического развития.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **уметь:**

- анализировать социально-педагогические и психолого-педагогические феномены, выстраивать объяснительные модели анализируемой феноменологии в области психологии;
- обеспечивать методологическую проработку научного исследования;
- планировать и проводить социально-педагогическое и психолого-педагогическое исследование;
- анализировать развитие психических познавательных процессов и индивидуально-психологических особенностей личности в деятельности; определять ведущий вид деятельности и новообразования на разных этапах онтогенеза;
- использовать знание психологических закономерностей функционирования психики и развития личности в обучении и воспитании;
- выявлять психологическую структуру дефекта, сохранение и нарушение звеньев психической деятельности;
- проводить коррекционно-развивающие занятия с детьми с легким отклонениями в развитии.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **владеть:**

- количественными и качественными методами психологического исследования, методами диагностики нормального и отклоняющегося развития;
- понятийно-категориальным аппаратом психологии развития, социальной, педагогической и специальной психологии;
- методологией социально-психологического и психолого-педагогического анализа при опоре на различную методологическую базу;
- основными приемами психологического сопровождения учебных, воспитательных, педагогических процессов и оказания помощи;
- методикой построения психокоррекционной работы с детьми с легкими отклонениями в развитии.

***Общее количество часов, отводимых на изучение учебной дисциплины***

В соответствии с типовым учебным планом по специальности 1-03 04 04 «Социальная и психолого-педагогическая помощь» максимальное количество часов, которое отводится на изучение учебной дисциплины «Теоретические и методологические основы психологической помощи» составляет 580 часов (15,5 зач. единиц), из них 248 часов аудиторных занятий, 188 часов самостоятельная (внеаудиторная) работа студентов.

***Распределение аудиторного времени по видам занятий, курсам и семестрам***

Для студентов ***дневной*** формы получения образования:

| Курс/ **семестр** | Всего часов по учебной дисциплине | Аудиторные занятия | | | | | | Самостоятельная (внеаудиторная) | Всего зачетных единиц | Форма контроля |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Всего | Лекции | | Практические (семинарские) | | Лабораторные | | | |
| | | | всего | из них УСР | всего | из них УСР | | | | |
| 2 / **3** | 124 | 48 | 26 | 2 | 22 | 2 | – | 40 | 3 | экзамен |
| 2 / **4** | 100 | 54 | 24 | 2 | 30 | 2 | – | 46 | 3 | зачет |
| 3 / **5** | 124 | 52 | 24 | 2 | 28 | 2 | – | 36 | 3,5 | экзамен |
| 3 / **5** | 106 | 40 | 22 | 2 | 18 | – | – | 30 | 3 | экзамен |
| 3 / **6** | 126 | 54 | 24 | 2 | 30 | 2 | – | 36 | 3 | экзамен |
| **Всего часов** | **580** | **248** | **120** | **10** | **128** | **8** | – | **188** | **15,5** | |

Для студентов ***заочной*** формы получения образования:

| Курс | Аудиторные занятия | | | | Форма контроля |
|---|---|---|---|---|---|
| | Всего | Лекции | Практические (семинарские) | Лабораторные | |
| 2 | 14 | 8 | 6 | – | экзамен |
| 3,4 | 10 | 6 | 4 | – | зачет |
| 2,3 | 14 | 10 | 4 | – | экзамен |
| 3,4 | 12 | 8 | 4 | – | экзамен |
| 4 | 12 | 6 | 6 | – | экзамен |
| **Всего часов** | **62** | **38** | **24** | **–** | |

## СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

## РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

### Тема 1.1. Предмет и задачи психологии развития

Предмет и задачи психологии развития. Развитие как изменение во времени. Виды изменений. Общие показатели развития. Различные определения развития. Место психологии развития в системе психологических наук. Взаимосвязь психологии развития с другими науками. Структура психологии развития. Детская, возрастная, генетическая психология в структуре психологии развития. Научные задачи описания, объяснения, прогноза и коррекции в психологии развития. Прикладные задачи психологии развития.

### Тема 1.2. Классические понятия психологии развития

Основные понятия и категории возрастной психологии. *Рост.* Биологический и психологический смысл понятия. Кривые роста. *Созревание.* Биологический и психологический смысл понятия. Эндогенные и экзогенные факторы. Признаки созревания.

*Дифференциация.* Дифференциация и централизация. Концепции дифференциации.

*Научение*. Виды научения. Классическое обусловливание. Процедура и признаки. Оперантное обусловливание. Закон эффекта и теория оперантного обусловливания Б. Скиннера. Научение на модели. Процедура и признаки. Научение через опосредование. Теория К. Халла.

*Запечатление*. Опыты К. Лоренца. Отличие запечатления от научения. Критические и сензитивные периоды.

*Социализация.* Модели социализации. "Воронковая" модель И. Чайлда. Социализация как освоение ролей. Социализация как решение задач развития. Двунаправленная модель социализации. Эко-психологический подход У. Бронфенбреннера. Семейная социализация.

### Тема 1.3. Теории и модели психического развития

Понятия направления, теории, модели в науке. Критерии оценки теорий развития. Научно-теоретические направления в психологии развития.

Общая характеристика теорий ***эндогенного*** направления. Преформизм Ф. Арьес. Ранние теории созревания. Романтический натурализм Ж. -Ж. Руссо. Теория трех ступеней развития К.Бюлера. Ортогенетическая концепция Х. Вернера. Биогенетический подход в объяснении развития (концепции рекапитуляции). Нормативный подход к исследованию развития (теории А. Гезелла, Л. Термена). Теория конвергенции двух факторов развития В. Штерна.

Общая характеристика теорий ***экзогенного*** направления. Ранние бихевиористические трактовки: теория влияния окружающей среды Д. Локка. Взгляды Б. Скиннера. Теория развития С. Бижу и Д. Баера. Отход от классического бихевиоризма (теория Р. Сирса). А. Бандура и теория социального обучения.

***Психоаналитические*** модели развития. Классический психоанализ З. Фрейда и его трактовка стадий развития. Эпигенетическая теория развития Э. Эриксона. Формирование детского психоанализа. Развитие концепций З. Фрейда в работах А. Фрейд. Теория зрелости К. Юнга.

***Когнитивные*** модели развития. Возникновение когнитивных теорий развития. Ж. Пиаже и концепция генетической эпистемологии. Экспериментальные исследования детского мышления. Теория развития интеллекта Ж. Пиаже. Стадии интеллектуального развития ребенка в концепции Ж. Пиаже.

Теория морального развития Л. Колберга. Развитие как решение задач: Р. Кейз.

***Контекстуальные*** модели развития. Возникновение контекстуальных теорий. Культурно-историческая теория Л. Выготского. Основные понятия теории. Деление возрастной шкалы на периоды через кризисы. Деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева. Внешняя и внутренняя плоскости деятельности. Понятие ведущего вида деятельности. Основные виды деятельности. Периодизация развития психики Д.Б. Эльконина. Циклический принцип построения системы возрастов. Модель развития М.И. Лисиной. Потребность общения – ведущий вид потребностей. Мотивы, цели и средства деятельности общения. Характеристика форм общения. Формы общения у детей от рождения до семи лет. Модель развития личности Л.И. Божович. Внешние и внутренние условия в понятии социальной ситуации развития. Центральное новообразование и потребности в понятии личностного новообразования. Периодизация Л.И. Божович.

**Тема 1.4. Проблема возрастной периодизации**

Жизненный путь человека. Возрастная периодизация как отражение системных представлений о развитии человека.

Понятие периодизации. Л.С. Выготский о критериях периодизации психического развития. Три группы периодизаций детского развития. Первая группа – ориентация на внешний критерий. Периодизация В. Штерна, Р. Заззо. Вторая группа – один признак развития. Периодизации П. П. Блонского, З. Фрейда. Третья группа – несколько признаков развития. Периодизации Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Л.И. Божович.

Периодизации зрелого возраста. Достоинства и недостатки периодизации Ш. Бюлер, Дж. Биррена, Д. Бромлей. Периодизации всего жизненного пути. Стадии развития личности по Э. Эриксону.

Понятия социальной ситуации развития, ведущей и базовой психических функций. Механизм интериоризации психической функции.

Л.С. Выготский о периодах развития. Сензитивный, литический и критический периоды. Возрастные кризисы психического развития.

**Тема 1.5. Психическое развитие в младенчестве**

Психологический аспект рождения. Проблема базового доверия ребенка к миру.

Общепсихологическая характеристика новорожденности. Новорожденность как критический период. Границы возраста. Психофизические особенности новорожденности. Рефлексы и их значение. Центральное новообразование возраста. Другие новообразования новорожденности. Особенности психической жизни новорожденного. Правила общения с новорожденным ребенком.

Младенческий возраст как отправной пункт сенсорного развития человека. Общепсихологическая характеристика младенчества. Границы возраста. Кризис первого года жизни. Социальная ситуация развития. «Комплекс оживления» и его значение.

Дознаковый характер психического развития в младенческом возрасте. Развитие сенсорики и моторики ребенка в младенчестве. Предпосылки развития внимания, памяти, мышления. Развитие рецепторной и двигательной сферы младенца. Развитие зрительной, слуховой и кожной чувствительности. Избирательность восприятия. Узнавание близких как предпосылка развития социальной перцепции. Роль ориентировочного рефлекса в развитии внимания младенца.

Развитие движений рук: хватательные движения, неспецифическое и специфическое предметное манипулирование. Переход от внешних ориентировочных действий руки к более сложным и точным движениям рук и пальцев. Роль зрительного контроля за движением руки в развитии зрительно-двигательной координации. Влияние манипулирования на формирование двигательных навыков и развитие интеллекта ребенка.

Овладение передвижением в пространстве. Овладение прямохождением и его значение для психического развития ребенка.

Развитие форм общения младенца. Госпитализм как следствие депривации общения.

Развитие понимания речи и говорения в младенческом возрасте. Формирование предпосылок развития речи. Подготовительные этапы в развитии речи: гукание, гуление, лепет, понимание речи взрослых, появление первых слов младенца.

Особенности эмоциональной жизни младенца.

Возрастной кризис 1 года жизни.

**Тема 1.6. Психическое развитие в раннем возрасте**

Традиционные взгляды на ранее детство.

Понятие «знака» – центральное понятие раннего возраста. Использование пары «действие–жест» для понимания развития знаковой системы.

Социальная ситуация развития и общие условия психического развития ребенка в период раннего детства. Ведущий вид деятельности в раннем детстве. Основные линии психического развития. Становление речи – основное новообразование раннего возраста. Другие новообразования раннего детства. Кризис трех лет: симптоматика, причины появления, особенности протекания.

Развитие моторной сферы ребенка. Формирование предметной деятельности. Развитие речи и активного говорения.

Развитие восприятия, мышления, памяти, воображения ребенка в раннем детстве. Умственное развитие в раннем возрасте.

Развитие общения с детьми и взрослыми. Роль делового общения с взрослыми в овладении ребенком предметно-практической деятельностью.

Становление элементов самосознания. Развитие эмоциональной сферы ребёнка в раннем возрасте. Формирование элементов нравственного поведения.

**Тема 1.7. Психическое развитие в дошкольном возрасте**

Традиционные взгляды на дошкольный возраст. Социальная ситуация и общие условия психического развития дошкольников.

Развитие психики ребенка в условиях совместной деятельности общения. Специфика межличностных отношений у дошкольников. Основные линии психического развития дошкольников. Характеристика психических новообразований дошкольного возраста.

Игровая деятельность и ее значение для психического развития ребенка. Анализ теорий детской игры. Структура детской игры. Этапы развития игровой деятельности в дошкольном возрасте.

Развитие познавательной сферы ребенка в дошкольный период. Общая характеристика сенсорного развития дошкольников. Пути и способы активизации сенсорного развития. Развитие внимания в дошкольном возрасте. Расстройства внимания, способы их предупреждения и коррекции. Развитие памяти в дошкольном возрасте. Развитие мышления в дошкольном возрасте. Специфика детского мировоззрения. Развитие речи в дошкольном возрасте. Роль речи в развитии познавательных процессов. Развитие воображения и творчества в дошкольном возрасте.

Общение дошкольника со взрослыми и сверстниками. Характеристики общения дошкольника со взрослым. Стили общения взрослого с ребёнком. Общение дошкольника со сверстниками. Комплексы (варианты) общения со сверстниками. Становление детской субкультуры.

Становление личности в дошкольном возрасте. Основные новообразования личностного развития в дошкольном детстве. Особенности эмоциональной жизни дошкольника. Психосексуальная идентификация. Развитие индивидуально-психологических свойств.

Развитие эмоционально-волевой сферы ребенка в дошкольный период. Особенности развития волевого поведения. Формирование произвольности поведения дошкольников, изменение иерархии мотивов, соподчинение мотивов. Подчинение волевого поведения нравственным установкам и этическим нормам.

Кризис шести-семи лет: симптоматика, новообразования, причины появления, особенности протекания, строение, психологическое значение. Понятие психологической и психофизиологической готовности к школе.

Структура психологической готовности к обучению. Психофизиологические параметры готовности к школе.

**Тема 1.8. Психическое развитие в младшем школьном возрасте**

Общие условия развития в младшем школьном возрасте. Становление мотивации к обучению и формирование учебной деятельности как ведущей.

Развитие речи, восприятия, памяти, внимания, воображения в младшем школьном возрасте. Конкретное мышление как характеристика первой половины младшего школьного возраста. Появление абстрактного мышления во второй половине этого возраста.

Развитие личности младшего школьника. Формирование рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. Становление характера младших школьников. Формирование мотивационно-потребностной сферы. Особенности развития эмоционально-волевой сферы. Интересы, мотивы, способности в младшем школьном возрасте. Начальные формы рефлексии. Формирование самооценки. Особенности нравственного развития.

Социальная жизнь в младшем школьном возрасте: общение с учителем и сверстниками.

**Тема 1.9. Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте**

Традиционные взгляды на подростковый возраст. Л.С. Выготский о трех линиях созревания. Органическое, половое и социальное созревание. Отсутствие единения трех линий созревания у современного подростка.

Два подхода в изучении подростково-юношеского возраста. Первый подход – связь перехода с физическим и физиологическим развитием ребенка. Формирование нового образа физического «Я». Влияние темпа полового развития на самосознание. Пубертатность. Второй подход – связь перехода с формированием социальной функции личности. Влияние измененных внутрисемейных отношений в период пубертата на отношение со сверстниками и учителями.

Кризис подросткового возраста. Основа подросткового кризиса – кризис самосознания. Структура самосознания. Влияние самосознания на психическое развитие.

Развитие видов деятельности в подростковом возрасте. Общение со взрослыми и сверстниками. Мотивация общения. Развитие познавательной сферы. Формирование элементов теоретического мышления и системы интеллектуальных (профессионально ориентированных) интересов.

Эмоции в подростковом возрасте. «Подростковый комплекс» эмоциональности. Развитие социальных эмоций в подростковом возрасте.

Особенности личности подростка. Интенсивное развитие самосознания как главный фактор развития личности подростка. Формирование самооценки. Развитие мотивационно-потребностной сферы.

Психосоциальное развитие в юношеском возрасте. Отличие юношеского возраста от подросткового. Потеря конкретности частного лица в образце для подражания. Появления представления об идеальной личности. Нравственный идеал.

Формирование мировоззрения в юношеском возрасте. Особенности развития личности в юношеском возрасте. Формирование устойчивого самосознания и образа «Я». Структура Я-концепции.

Особенности профессиональной ориентации в юношеском возрасте. Развитие интеллектуальной сферы в юношестве. Эмоциональное развитие в юношестве. Проблема юношеского кризиса. Социальная активность в юношестве. Любовь, чувство принадлежности и поиски интимности.

**Тема 1.10. Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости**

Определение понятия «взрослость». Биологическое и физическое развитие во взрослом возрасте.

Ранняя взрослость как социально-историческая категория. Границы возраста. Кризис молодости. Развитие личности в возрасте ранней взрослости. Выстраивание системы жизненных ценностей и смысложизненных ориентаций. Становление индивидуального жизненного стиля.

Особенности развития психических познавательных процессов в период ранней взрослости. Критерии когнитивной зрелости в период ранней взрослости: диалектическое мышление, обязательность и ответственность, гибкость мышления.

Особенности мотивационной сферы периода ранней взрослости. Мотивационные установки периода ранней взрослости. Мотивация брака. Мотивационная установка одинокого образа жизни. Мотивы выбора профессии. Мотивация профессиональной деятельности.

Возраст ранней зрелости как отправной пункт профессионального развития личности.

Переход от юношеского возраста к возрасту ранней зрелости как возрастной кризис («возраст самоопределения»). Получение специальности, первоначальное обучение как предварительный этап профессионального становления личности в первой половине возраста ранней зрелости. Смена специальности, профессиональная неопределенность как переходный этап к окончательному выбору профессии.

Развитие сознания и самосознания в возрасте ранней взрослости. Профессиональная деятельность и ее влияние на развитие сознания и самосознания. Семейная микросреда как фактор становления семейно-ролевого сознания и самосознания. Особенности развития Я-концепции в период ранней взрослости. Я-концепция как средство обеспечения внутренней согласованности. Я-концепция и психологический возраст личности. Гендерные особенности Я-концепции. Развитие личного «Я»: идентичность, близость и генеративность.

Важнейшие сферы активности взрослого человека. Социальное поведение: профессиональная деятельность, семейно-брачные отношения, родительские отношения.

**Тема 1.11. Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости**

Культурно-историческое развитие личности до возраста средней зрелости. Знания, умения и навыки как основа культурно-исторического развития человека. Убеждения и нравственные позиции: их влияние на культурно-историческое развитие личности.

Возраст средней зрелости как отправной пункт культурно-исторического развития личности. Социально-ролевая ориентация личности в возрасте средней зрелости. Статусная иерархия: поиски места в социальной структуре. Профессиональный статус. Притязания на успех, признание, статус. Мировоззрение как совокупность взглядов личности на себя, социальную микросреду, общество в целом, достижения цивилизации. Определение своего положения в обществе в целом.

Общепсихологическая характеристика взрослости. Границы возраста. Проблемы переходов от возраста к возрасту. Акмеология.

Особенности психических познавательных процессов в период средней взрослости. Кризис середины жизни. Роль когнитивного развития человека в преодолении кризиса середины жизни.

Особенности развития мотивационной сферы в среднем возрасте. Мотивационный кризис. Мотивация достижения и мотивационный кризис. Смысл жизни. Роль метапотребностей в выходе из кризиса. Мотивация семейной жизни и профессиональной деятельности.

Я-концепция самоактуализирующейся зрелой личности. Самоактуализация в сфере выбранной профессиональной деятельности. Особенности самооценки личности возраста средней зрелости. Самореализация и самоактуализация личности как конечные цели человеческого бытия.

Творческое развитие личности в возрасте зрелости. Личностные установки и притязания. Творчество как жизненный выбор. Структура творческой личности, ее жизненный путь.

Социальное поведение, трудовая деятельность и досуг в период средней зрелости. Расширение сферы социальной активности и социальной ответственности в зрелости.

**Тема 1.12. Психосоциальное развитие в возрасте поздней взрослости и старости**

Общая характеристика периода поздней взрослости и старости. Границы и стадии возраста. Биологические аспекты геронтогенеза. Психологическое переживание старения и старости. Теории старения. Стохастические теории. Теории запрограммированного старения (теории «заведенных часов»).

Старческий возраст. Условность проводимых границ. Внутреннее деление на пожилой возраст, старость и дряхлость. Причины и факторы, влияющие на процессы старения. Длительность жизни. Социальная среда старых людей. Их интересы, установки, взаимоотношения. Отношения с детьми, внуками. Выполняемые социальные роли.

Морфологическое развитие в старческом возрасте. Изменения в опорно-двигательном аппарате.

Моторное развитие в старческом возрасте. Сенсорное развитие в старческом возрасте. Характеристика динамики восприятия, двигательной сферы. Речевое развитие в старческом возрасте.

Комплексность нарушений развития как причина старения. Генетические нарушения. Морфологические нарушения. Физиологические нарушения.

Нейрофизиологические нарушения. Психофизиологические нарушения. Психофизические нарушения. Психологические нарушения. Социально-психологические нарушения. Социальные нарушения.

Когнитивные особенности в возрасте поздней взрослости и старости. Изменения в функционировании психических функций в старости. Факторы развития когнитивных функций в период поздней взрослости и старости.

Старение и специфические изменения эмоциональной сферы. Основные типы приспособления к старости.

Смена мотивов у пенсионеров. Возрастная динамика развития мотивов в период поздней взрослости и старости. Чувство удовлетворенности жизнью и мотивационное здоровье. Мотивация семейных отношений.

Особенности личности пожилого (старого) человека. Типы старения. Личностные новообразования в старости. Я-концепция поздней взрослости как совокупность установок на себя. Специфика Я-образа на этапе старения.

Изменение структуры социальной активности в старости. Проблема одиночества. Изменения временной перспективы в старости.

Возрастная динамика социально-ролевой структуры личности в старческом возрасте. Потеря статуса и ее осознание. Возрастная динамика творческих способностей в старческом возрасте. Закономерности инволютивного развития личности в старческом возрасте.

Феномен смерти. Теоретические осмысления проблемы смерти и умирания. Проблема «жизни после жизни». Основные показатели смерти. Этические аспекты эвтаназии. Психологические аспекты умирания.

## РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Тема 2.1. Введение в социальную психологию

#### 2.1.1. Психологическая культура в структуре социальной психологии

Понятие о психологической культуре. Основные виды, формы и уровни психологической культуры. Соотношение концептуально-теоретической и житейской психологической культуры. Понятие о психологической деятельности. Понятие психологического здоровья. Психологическое и социально-психологическое здоровье как цель и результат психологической деятельности. Гуманистический характер психологической, социально-психологической культуры.

#### 2.1.2. Социальная психология как наука. История развития социальной психологии

Социальная психология как наука о развитии, деятельности и отношениях личности в процессах общения. Личность и общение как основные категории социальной психологии.

Краткий очерк истории развития социальной психологии в странах дальнего зарубежья. Этапы развития социальной психологии (донаучный, философский, феноменологический и научный этап). Первые социально-психологические концепции («Психология народов» М. Лацаруса,

Х. Штейнталя, В. Вундта; «Психология масс» Г. Тарда, Г. Лебона, С. Сигеле; «Теория инстинктов» У. Мак-Дугалла). Исследования Г. Зиммеля и Ч. Кули. Современное состояние социальной психологии в США и Европе. Работы В. Меде и Ф. Олпорта. Эксперименты Э. Мэйо. Основные направления исследований (психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивизм, интеракционизм, транзактный анализ и др.).

Развитие социальной психологии в странах ближнего зарубежья. Вклад Н.К. Михайловского в развитие социальной психологии. Эксперименты В.М. Бехтерева. Развитие социальной психологии в 30-50-е гг. Работы А.С. Макаренко. Возрождение социальной психологии. Развитие социальной психологии ближнего зарубежья на современном этапе.

Социальная психология в Беларуси. Культурно-историческая теория развития психики Л.С. Выготского. Развитие социальной психологии в Беларуси на современном этапе. Вклад Я.Л. Коломинского, Л.А. Пергаменщика, В.А. Янчука и др. в развитие социальной психологии в Беларуси.

Связь социальной психологии с другими науками. Дифференциация предмета социальной психологии. Педагогическая социальная психология, социальная психология развития.

**2.1.3. Методология и методы исследования в социальной психологии**

Основные методологические принципы социально-психологических исследований (единство сознания и деятельности, принцип детерминизма, историзма, единства диагностики и коррекции и др.). Методы наблюдения в социальной психологии: самонаблюдение, объективное наблюдение, включенное наблюдение. Опросные методы в социальной психологии: беседа, интервью, тесты. Социометрические методы и их использование в педагогическом процессе.

**Тема 2.2. Социальная психология больших групп и массовых явлений**

**2.2.1. Психология толпы**

Понятие о группе. Основные признаки группы. Классификация групп: условные и реальные, лабораторные и естественные, большие и малые. Классификация больших групп. Толпа как большая стихийная группа. Понятие толпы. Отличие толпы от массы и публики. Основные механизмы формирования толпы. Этапы формирования толпы. Состав толпы. Виды толп. Влияние толпы на личность. Лидерство в толпе.

**2.2.2. Этническая психология.**

Понятие этнической психологии. Объекты этнопсихологических исследований. Структурные компоненты национальной психологии. Источники изучения этнической психологии. Проблема национального характера. Понятие характера. Мультимодальная концепция национального характера. Роль социальных и культурных факторов в формировании национального характера. Историчность национальной психологии.

Национальные установки и стереотипы как предрассудки и предубеждения. Понятие стереотипа. Особенности национальных стереотипов. Понятие этноцентризма. Предубеждение как неблагоприятная установка к объекту. Влияние исторических взаимоотношений с группой на образ данной группы. Роль воспитания в возникновении и развитии этнических стереотипов. Особенности преодоления враждебных установок. Проблема воспитания национальной толерантности. Мультикультурное и мультиэтническое воспитание подрастающих поколений.

**Тема 2.3. Социальная психология малых групп и коллективов**

**2.3.1. Социальная психология малых групп**

Малая группа как универсальная система межличностных взаимодействий. Основные признаки малой группы. Виды малых групп: первичные и вторичные, формальные и неформальные, референтная группа. Психологическая структура организованных групп: структура коммуникаций, ролевая структура, социометрическая, структура власти и влияния. Положение личности в группе. Групповая дифференциация: диагностика и коррекция. «Звездность», лидерство и руководство.

**2.3.2. Социально-психологические проблемы ученических групп**

Социально-психологические характеристики ученических групп. Проблема референтности. Коллектив как качественный уровень развития группы. Процесс коллективообразования. Педагог и детский коллектив.

**Тема 2.4. Социально-психологические проблемы межличностного взаимодействия**

**2.4.1. Проблемы социальной перцепции и межличностных отношений**

Психологическая структура межличностного взаимодействия. Понятие социальной перцепции. Механизмы межличностного познания: познания и понимания людьми друг друга (идентификация, эмпатия, аттракция), познания самого себя (рефлексия) в процессе общения, прогнозирования поведения партнера по общению (каузальная атрибуция). Понятие межличностных отношений. Структура межличностных отношений (эмоциональные, образные и когнитивные компоненты межличностных отношений). Этапы развития. Механизмы развития межличностных отношений. Личностные качества, затрудняющие развитие межличностных отношений.

**2.4.2. Социальная психология общения**

Понятие «общение» в широком смысле. Общение как межличностное взаимодействие. Общение как поведение (деятельность). Функции общения. Основные средства общения (вербальные и невербальные). Структура невербальных средств общения (визуальные, акустические, тактильные и ольфакторные). Виды общения. Особенности делового общения. Этапы деловой беседы. Аргументирование как основной этап деловой беседы. Убеждение и его роль в деловой беседе. Техники аргументации. Социально-психологические проблемы педагогического взаимодействия. Типы

отношения педагога к детям (по Н.А. Березовину, Я.Л. Коломинскому). Виды педагогического общения. Стили педагогического общения (по В.А. Кан-Калику). Типы педагогического взаимодействия (по Я.Л. Коломинскому).

**Тема 2.5. Личность как проблема социальной психологии**

**2.5.1. Социальная психология личности**

Понятие личности в социальной психологии. Личность как субъект и объект общения. Биологическое и социальное в определениях личности. Психологическая структура личности (по К.К. Платонову, А.Г. Ковалеву, А.Н. Леонтьеву, Б.Г. Ананьеву и др.). Понятие социальной установки личности. Структура социальной установки. Основная функция установки. Диспозиционная концепция регуляции социального поведения личности В.А. Ядова. Стереотипы и предрассудки как разновидности социальной установки. Понятие «Я-концепции» личности. Источники развития и формирования «Я-концепции». Понятие социальных ролей личности. Виды социальных ролей: предписанные и приобретенные. Понятие ролевого набора. Структура социальной роли: ролевые ожидания и ролевое поведение. Характеристики социальных ролей личности по Т. Парсонсу (эмоциональность, способ получения, масштаб, формализация, мотивация). Внутриличностные межролевые и внутриролевые конфликты.

**2.5.2. Социализация личности**

Понятие социализации личности. Источники социализации. Социализация личности на основных этапах онтогенеза (психоаналитический подход, подход в отечественной современной социальной психологии и др.). Периодизация процесса формирования личности Э. Эриксона. Институты социализации.

**Тема 2.6. Прикладные аспекты социальной психологии**

**2.6.1. Социально-психологические основы конфликтологии**

Понятие конфликта. Виды конфликтов и причины их возникновения. Перечень элементов конфликта. Динамика конфликта. Критерии конфликта. Способы урегулирования конфликтов: структурные (организационные) и межличностные. Основные стратегии поведения в конфликте в зависимости от степени выраженности внимания к своим интересам или интересам другого человека (доминирование, уход, приспособление, компромисс, сотрудничество)

**2.6.2. Социальная психология семейных отношений**

Понятие семьи и ее функции. Характерные особенности семьи: психологический климат, психологическое здоровье и семейные традиции. Виды семей в зависимости от количества детей и от состава. Типы неправильного семейного воспитания по Э.Г. Эйдемиллеру: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, жесткое обращение, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность, безнадзорность. Типы семей по Э.Г. Эйдемиллеру (педагогически несостоятельные семьи, педагогически пассивные, семьи антипедагогического типа).

### 2.6.3. Психология управления

Психология управления как отрасль современной социальной психологии. Объект психологии управления. Задачи психологии управления. Принципы управления (А. Файоль). Основные разделы психологии управления (психологические особенности деловых отношений, психология делового общения, руководство и лидерство, управление коллективом, типы конфликтов и управление конфликтной ситуацией, самоменеджмент: управление своим поведением и др.).

### 2.6.4. Социально-психологические основы психотерапии

Понятие психотерапии. Цели и методы психотерапии. Показания к психотерапии. Личностный подход в психотерапии. Индивидуальная и групповая психотерапия. Понятие о психодраме. Истоки становления и развития психодрамы. Методологические основы психодрамы Я.Л. Морено. Психодраматическая сессия. Этапы работы (разогрев, социометрический выбор протагониста, этап действия, шеринг – обмен чувствами между участниками действия и зрителями).

## РАЗДЕЛ 3. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Тема 3.1. Специальная психология: предмет и задачи

Ребенок с особенностями психофизического развития и общество. Проблема предмета в специальной психологии. Основные отрасли науки. Междисциплинарный статус специальной психологии: внутрипсихологический и внешнепсихологический уровни взаимосвязи. Принципы специальной психологии. Становление специальной психологии в историческом аспекте. Концептуальные источники специальной психологии (культурно-историческая теория Л.С. Выготского о происхождении человеческой психики, теория деятельности А.Н. Леонтьева, теория П.Я. Гальперина о поэтапной интериоризации деятельности, теория А.Р. Лурии о мозговой организации высших психических функций, теории социализации). Задачи специальной психологии: научно-теоретические и практические.

Современное состояние специальной психологии. Предметное поле исследований в белорусской специальной психологии.

### Тема 3.2. Причины отклонений в психическом развитии

Эндогенные и экзогенные вредности. Патогенные факторы: биологические причины отклоняющегося развития; социальные факторы отклоняющегося развития. Депривационные феномены как причина и следствие нарушенного развития. Факторы резистентности и уязвимости. Факторы, опосредующие действие патогенных вредностей. Причинно-следственные связи между патогенными факторами и нарушенным развитием. Заболевания, сопровождающиеся нарушениями психофизического развития.

**Тема 3.3. Классификации нарушений психофизического развития**

Многообразие критериев нарушений для классификаций. Классификаций детей с особенностями психофизического развития. Теоретические и эмпирические классификации отклонений в развитии. Классификация детей с особенностями психофизического развития, ориентированная на определенный тип педагогической помощи или коррекционное учреждение. Классификация психических и поведенческих расстройств международной системы болезней десятого пересмотра (МКБ-10). Современные подходы и классификации (В.В. Ковалев, В.В. Лебединский, М.М. Семаго и др.).

**Тема 3.4. Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития**

Основные понятия, отражающие феномен нарушенного развития. Дихотомия «норма-патология». Понятие о нормальном развитии. Основные параметры нарушенного развития (по В.В. Лебединскому). Понятие о структуре нарушенного развития. Представление о первичных (ядерном), вторичных (системном), третичных (неспецифическом) нарушениях в психическом развитии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский). Механизмы формирования вторичных отклонений. Соотношение первичных и вторичных симптомов. Понятие о сложном (множественном) нарушении в развитии. Личностные реакции на первичный дефект.

Идея единства общих закономерностей психического развития в норме и патологии. Общие в норме и при дизонтогенезе закономерности развития: взаимодействие биологического и социального факторов развития; единство психики и деятельности; системность развития.

Модально-неспецифические закономерности: наличие специфической структуры дефекта; нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации; снижение общей психической активности в познании предметного и социального мира; нарушение словесной регуляции деятельности; иной, чем у нормальных детей, качественный состав ведущих функций интеллекта; высокая степень зависимости каждой из психических функций от уровня развития остальных; более медленный темп развития, несовпадение с сензитивными периодами; изменения в развитии личности ребенка; риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптированности.

Модально-специфические закономерности: возможность выработки новых условных связей без участия речи или при частичном словесном опосредовании у детей с интеллектуальной недостаточностью; низкая познавательная активность при относительно высоких потенциальных возможностях обобщения и отвлечения, проявляющихся при сотрудничестве со взрослым у детей с задержкой психического развития и др.

Типологические закономерности развития.

**Тема 3.5. Общее психическое недоразвитие**

Олигофрения – форма тотального психического недоразвития. Понятие «умственная отсталость». Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра (DSM-III-R). Клинико-патогенетическая классификация Г.Е. Сухаревой. Классификация М.С. Певзнер. Структура дефекта. Степени умственной отсталости (легкая, умеренная, тяжелая и глубокая) и их психологическая характеристика.

Психофизическое развитие умственно отсталого ребенка в дошкольном возрасте. Психологическая характеристика умственно отсталого школьника. Сенсорное познание при умственной отсталости. Характеристика словесно-логического познания. Характеристика деятельности и общения при интеллектуальной недостаточности. Особенности личности и социализации умственно отсталых детей.

**Тема 3.6. Поврежденное психическое развитие**

Органическая деменция. Этиология. Виды органической деменции по этиологическому критерию (эпилептическая, травматическая, склеротическая и др.). Систематика органической деменции исходя из критерия динамики болезненного процесса: резидуальная и прогрессирующая. Классификация Г.Е. Сухаревой. Структура дефекта. Психологическая характеристика детей, страдающих деменцией. Различия в динамике деменции и олигофрении.

Эпилепсия. Психологическая характеристика детей, страдающих эпилепсией. Психологическая характеристика детей с последствиями органического повреждения головного мозга разной этиологии.

**Тема 3.7. Задержанное психическое развитие**

Понятие «задержка психического развития». История изучения детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Терминология, используемая для обозначения данной категории детей в стране и за рубежом. Понятие «минимальная мозговая дисфункция». Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра (DSM-III-R). Классификации задержки психического развития. Классификация по этиологическому признаку, предложенная К.С. Лебединской. Структура дефекта (по Е.С. Слепович). Психолого-педагогическая характеристика детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Особенности личности детей. Сенсорное познание при задержке психического развития. Характеристика словесно-логического познания. Характеристика деятельности и общения у детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью как проявление минимальной мозговой дисфункции: психологическая характеристика, перспективы преодоления.

Отграничение нарушений, связанных с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития от сходных состояний.

**Тема 3.8. Дефицитарное психическое развитие**

Систематика нарушений сенсорной сферы. Этиология. Взаимосвязь степени выраженности сенсорного дефекта от времени его возникновения. Структура дефекта. Специфика компенсаторных процессов. Психологическая характеристика детей с нарушением слуха и зрения.

Классификации речевых нарушений. Психологическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.

Нарушения развития в связи с недостаточностью двигательной сферы. Детский церебральный паралич (ДЦП) – как основная причина двигательных расстройств в детском возрасте. Формы детского церебрального паралича (по К.А. Семеновой). Психологическая характеристика детей с двигательными расстройствами.

**Тема 3.9. Искаженное психическое развитие**

Понятие «синдром раннего детского аутизма» (РДА). Характерные признаки проявления синдром раннего детского аутизма. История изучения детей с ранним детским аутизмом, представленность в популяции. Многообразие подходов к этиологии и структуре дефекта при раннем детском аутизме. Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра (DSM-III-R). Классификация состояний по степени тяжести: полная отрешенность от происходящего; активное отвержение; захваченность аутистическими интересами; трудность организации общения и взаимодействия с другими людьми. Структура дефекта (по В.В. Лебединскому). Психологическая характеристика детей с ранним детским аутизмом. Проблемы дифференциальной диагностики.

**Тема 3.10. Дисгармоническое психическое развитие**

Психопатия как форма дисгармонии личности. Определение психопатии. История изучения детей с дисгармоническим развитием личности, представленность в популяции. Этиология. Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра (DSM-III-R). Структура дефекта (по В.В. Лебединскому). Виды психопатий по происхождению: ядерные (конституциональные), краевые (приобретенные), органические. Группы психопатий по ведущим проявлениям, основанным на типах нервной системы: возбудимые, неустойчивые, тормозимые, психастенические, шизоидные, мозаичные.

Эмоциональные нарушения в детском возрасте. Факторы, приводящие к возникновению эмоциональных нарушений. Роль ранних эмоциональных контактов в развитии личности. Невротические состояния.

**Тема 3.11. Психологическая диагностика развития ребенка**

Принципы, методы и задачи диагностики в специальной психологии. Специфичные принципы специальной психологии: принцип комплексности, принцип системного структурно-динамического изучения, принцип качественного анализа, сравнительный принцип, принцип раннего диагностического изучения, принцип выявления и учета потенциальных возможностей ребенка, принципы единства диагностической

и коррекционной помощи детям с особенностями психофизического развития. Методы сбора информации. Метод беседы. Наблюдение как метод в специальной психологии, его своеобразие в процессе изучения лиц с особенностями психофизического развития. Особенности самонаблюдения. Виды и формы экспериментальных техник, применяемых в специальной психологии. Особенности использования метода эксперимента. Стандартизированные психодиагностические процедуры и возможности их использования. Метод анкет и опросов.

Метод анализа продуктов деятельности. Анамнестический метод. Катамнестический метод. Требования к методическим средствам и стимульным материалам.

Технология проведения психологического обследования. Подготовка к проведению обследования. Психологический анамнез. Построение психологической гипотезы. Стратегия и тактика психологического обследования. Исследование познавательной сферы и ее компонентов: операциональных характеристик деятельности, мнестической деятельности, перцептивно-действенного компонента познавательной деятельности, сформированности понятийного мышления (обобщающих операций), вербально-логического компонента познавательной деятельности.

Исследование аффективно-эмоциональной сферы, личностного развития, межличностных отношений.

Особенности психологического изучения детей с нарушением психофизического развития при различных видах патологии (нарушения слуха и зрения; нарушения опорно-двигательного аппарата; нарушения эмоционально-волевой сферы; сложные нарушения развития) и на разных этапах их развития (от рождения до трех лет, в дошкольном и школьном возрасте).

**Тема 3.12. Анализ результатов психологической диагностики**

Качественный и количественный анализ. Схема анализа результатов психологического обследования. Общие требования к составлению психологического заключения. Требования к составлению общей части психологического заключения. Психологический диагноз, прогноз и рекомендации по развитию и коррекции.

**Тема 3.13. Психологические основы коррекционной работы**

Понятие о компенсаторных феноменах. Внутрисистемная компенсация. Межсистемная компенсация. Уровни реализации компенсаторных процессов. Защитные механизмы и копинг-стратегии. Теория о сверхкомпенсации А. Адлера. Понятие о декомпенсации, гиперкомпенсации, псевдокомпенсации. Адаптационные и компенсаторные процессы. Понятие коррекции. Понятия «реабилитация» и «абилитация», их социально-психологический контекст. Социализация детей и подростков.

## РАЗДЕЛ 4. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

### Тема 4.1. Понятие о методологии и методах психологического исследования. Философский уровень описания объекта

Понятие о методологии психологического исследования. Основные уровни методологии и основные субъекты процесса познания. Функциональные подсистемы исследовательской деятельности психолога. Основные типы моделей исследовательской деятельности.

Характеристика уровня: категориальность, гносеологичность, универсальность, теоретичность, научность. Гносеологические принципы. Законы диалектики.

Понятие о научных проблемах, основные виды проблем. Процедура и порядок формулирования и обоснования проблемы исследования.

Понятие о психологической информации. Виды психологической информации и их особенности. Деятельность психолога по получению психологической информации. Основные принципы психологии. Принцип детерминизма и его значение для развития психологии. Системность как объяснительный принцип научного познания и как методология исследования в психологии. Принцип единства сознания и деятельности. Принцип развития как детерминанта развития психики и личности. Реализация принципа детерминизма и проблема раскрытия причинно-следственных связей в поведенческих актах и деятельности.

### Тема 4.2. Метасистемный уровень описания объекта

Характеристика уровня: структурность, гносеологичность, универсальность, теоретичность, научность. Верификация как проверка истинности положения. Понятия предиката, индикатора.

Определения и их виды. Структура определений. Предварительные номинальные, операциональные, реальные определения.

Логические формы мышления: понятие, суждение, умозаключение. Условия правильности умозаключений.

Понятие о научной теории и ее компонентах. Основные требования, предъявляемые к научным теориям. Классификация научных теорий.

Понятие о законе, закономерности и об объективных законах научного познания. Основные задачи и проблемы познания законов психического. Основные группы объективных законов психологии. Законы, характеризующие связи между внешними воздействиями и психическими эффектами. Законы, раскрывающие динамику психических процессов. Законы, характеризующие механизм формирования психических явлений. Законы, определяющие процесс психического развития человека. Другие законы определяющие активность психического.

### Тема 4.3. Общесистемный уровень описания объекта

Характеристика уровня: структурность, онтологичность, универсальность, теоретичность, научность.

Структура объекта. Характеристики структуры объекта: неопределенность, самовоспроизводимость, универсальность неразделимого, однородность времени.

Система отражения в системе «субъект – объект» (S – O). Четыре уровня описания структуры объекта. Внутреннее состояние субъекта. Внутреннее состояние объекта. Система отражения в системе «субъект – субъект – объект» (S – S – O).

**Тема 4.4. Теоретический уровень описания объекта**

Характеристика уровня: структурность, онтологичность, феноменальность, теоретичность, научность. Релевантость, дедукция, аналогия, гомология, репрезентативность, индукция, дедукция.

Теоретическая модель объекта исследования. Научная картина мира. Высказывания истинные, ложные, неопределенные. Понятие о гипотезе исследования. Основные виды гипотез, их классификация. Порядок формулирования гипотезы исследования.

Методологические принципы. Принцип релевантности, ее подвиды. Принцип редукции, ее виды. Принцип минимальности, ее виды. Принцип аналогии, виды аналогий. Принцип репрезентативности, ее виды. Принцип однородности. Принцип верификации. Виды и подвиды верификации. Принцип индукции.

**Тема 4.5. Эмпирический уровень описания объекта**

Характеристика уровня: структурность, онтологичность, региональность, эмпиричность, научность.

Объект и предмет исследования. Традиционный и нетрадиционный подходы к определению объекта исследования. Характеристики объекта исследования. Понятие предмета. Составляющие предмета исследования.

Парадигма исследования. Позиция исследователя как основа парадигмы. Направление исследования как основа парадигмы. Предмет как основа парадигмы исследования. Переменные исследования как основа парадигмы.

Понятие о «переменных» исследования и признаках причинно-следственной связи. Понятие о независимой переменной, ее основные признаки и виды. Понятие о зависимой переменной, ее типы, параметры и приемы фиксации. Отношения между переменными. Основные виды связи между переменными в психологическом исследовании. Контроль переменных и определение внешней переменной.

**Тема 4.6. Практический уровень описания объекта**

Характеристика уровня: структурность, онтологичность, региональность, эмпиричность, практичность.

**4.6.1. Программа психологического исследования, ее структура и основные элементы**

Программа как основной документ планирования исследования. Структура программы исследования: методологическая и методическая части. Основные элементы программы. Структура методологической части программы. Понятие о

рабочем плане психологического исследования. Структура, основные блоки и содержание рабочего плана психологического исследования.

Виды переменных. Зависимые, независимые и статусные переменные.

**4.6.2. Классификация видов и методов психологического исследования**

Основные виды классификаций психологических исследований. Классификация методов психологического исследования по Б.Г. Ананьеву, Г. Пырьову, С.Л. Рубинштейну и др. Основные классы методов психологического исследования (эмпирические, теоретические, интерпретационные), их виды и особенности. Основные признаки психологического исследования. Понятие о выборочном методе.

Наблюдение как неэкспериментальный метод психологического исследования. Составные элементы и особенности наблюдения. Структура наблюдения. Классификация обсервационных методов. Недостатки метода.

Опросные методы в психологии. Понятие метода опроса и специфика применения в психологии. Характеристика опросных методов, их особенности. Основные виды метода опроса.

**4.6.3. Эксперимент как метод исследования в науке**

Психологический эксперимент: виды, особенности, моделирование. Основные признаки эксперимента. Понятие о психологическом эксперименте и его специфика. Классификация психологических экспериментов по различным основаниям. Естественный (полевой) эксперимент. Лабораторный эксперимент. Линейный и параллельный эксперимент. Моделирование как особый метод экспериментального исследования. Основные классы и виды моделей.

Процесс и субъекты психологического исследования. Психологический эксперимент как процесс взаимодействия. Субъекты экспериментального общения. Основные параметры ситуации психологического исследования. Основные факторы общения. Понятие об «эффекте плацебо», «эффекте Хоторна», «эффекте социальной фасилитации», «эффекте Зайонца».

Личность испытуемого и особенности его поведения и деятельности в ситуациях экспериментального исследования. Личность исследователя и особенности его деятельности с учетом ситуации исследования. Методы контроля влияния личности испытуемого и эффектов общения на результаты эксперимента. Планы описания деятельности испытуемого.

**Тема 4.7. Требования к методам и методикам психологического исследования**

Критерии качества методики. Требования к методике. Согласованность. Надежность. Репрезентативность. Валидность, виды валидности. Апробация методики.

Понятие качества варианта ответа. Критерии качества варианта ответа. Дифференцируемые варианты ответа. Сила ответа. Понятие однородности ответов. Гетерогенность ответов.

Шкалы измерений. Варианты шкал измерений: номинальная, порядковая, интервальная, метрическая, потолкавая (дихотомическая), оптимальная шкалы.

**Тема 4.8. Требования к процедуре психологического исследования**

Определение характеристик выборки испытуемых и основные методы ее формирования. Определение баз исследования. Необходимые условия при организации сбора данных.

Требования к протоколам. Ошибки протоколирования. Задачи регистрации данных. Ошибки регистрации. Методическое задание.

**Тема 4.9. Методология обработки, обобщения, интерпретации и представления данных психологического исследования**

Методологические проблемы процедуры обработки, анализа и интерпретации результатов исследования. Основные этапы процедуры обработки информации. Процедура первичной обработки данных. Основные виды преобразования тестовых оценок.

Этап обобщения результатов исследования. Основные виды группировки психологической информации. Формирование номинальных групп. Упорядочение в ранжированном ряду. Группировка по интервальной шкале. Комбинационная группировка. Структурная группировка. Типологическая группировка. Аналитическая группировка. Основные методологические положения процедуры интерпретации результатов исследования. Понятие о содержательном смысле изучаемых показателей.

Отображение данных исследования в таблицах и графиках. Основные виды таблиц. Виды и формы графического отображения информации. Основные виды диаграмм. Формы гистограмм. Графические шкалы. Корреляционные графы и корреляционные плеяды.

***Методические требования к составлению научного отчета, реферата, статьи по результатам исследования.*** Фактуальное (научное) описание результатов исследования. Способы наглядного отображения результатов. Понятие об основных видах психологических заключений (диагноз, прогноз, рекомендации). Порядок оформления итогового документа психологического исследования (научный отчет, статья, учебная студенческая работа и др.).

## РАЗДЕЛ 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### 5.1. Введение в педагогическую психологию

**Тема 5.1.1. Педагогическая психология как наука**

Образование как глобальный объект педагогической психологии. Когнитивная, деятельностная и личностно-ориентированная парадигмы современного образования. Образование как пространство развития.

Предмет и задачи педагогической психологии. Структура педагогической психологии. Проблемы педагогической психологии.

Общие и специальные методы педагогической психологии. Методы исследования, консультирования и психолого-педагогической коррекции.

Педагогическое наблюдение. Психолого-педагогический эксперимент. Основные этапы психолого-педагогического исследования.

История развития педагогической психологии. Общедидактический и общепсихологический периоды становления педагогической психологии. Период разработки собственно психологических теорий обучения и воспитания. Предпосылки перехода педагогической психологии на новую стадию развития.

### 5.2. Психология обучения

#### Тема 5.2.1. Современные концепции обучения

Уровни теорий педагогической психологии (по Р. Мертону). Общепсихологические теории. Теории усвоения как базис современных концепций обучения.

Теория поэтапного формирования умственных действий: суть, достоинства и ограничения. Программированное обучение и границы его применения. Особенности овладения знаниями при проблемном обучении. Условия создания проблемных ситуаций. Алгоритмический и эвристический способы решения задач. Знаково-контекстное обучение. Организация и проведение деловых игр.

#### Тема 5.2.2. Психологические основы учебной деятельности

Понятие учебной деятельности. Внешняя структура учебной деятельности. Учебная мотивация как система. Основные подходы к становлению мотивации учения. Психологические условия прогресса внутренней мотивации учения. Мотивация достижения и избегания неудачи в учении.

Цели и задачи учения. Виды учебных действий. Контроль и оценка в обучении. Превращение школьника в субъект учебной деятельности. Механизмы формирования учебных навыков и умений.

Виды учебной работы. Формы организации учебной деятельности. Самостоятельная работа как учебная деятельность. Программа обучения школьников навыкам самостоятельной работы.

#### Тема 5.2.3. Дифференциальная психология обучения

Когнитивно-ориентированная и личностно-ориентированная образовательные парадигмы. Сущность и технология личностно-ориентированного обучения (общефилософский подход В.А. Петровского и прикладной подход И.С. Якиманской).

Понятие стиля учения и преподавания. Проблема совмещения стиля учения и метода обучения.

Основные стратегии и принципы обучения одаренных детей. Анализ программ обучения одаренных детей.

Неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема. Причины, типология неуспеваемости. Стратегия и тактика коррекционно-развивающей работы со слабоуспевающими учащимися. Психологическая сущность «выученной беспомощности», помощь учащимся.

### 5.3. Психология воспитания

#### Тема 5.3.1. Психология воспитания и самовоспитания

Предмет психологии воспитания. Соотношение воспитания и развития. Психологические теории личности как базис современных концепций воспитания. Психологические механизмы воспитания и формирования личности.

Цели воспитания. Средства и методы воспитания. Принципы эффективного воспитания. Понятие о воспитанности. Критерии воспитанности.

Теория нравственного развития Л. Кольберга. Произвольная и непроизвольная нравственная саморегуляция поведения. Преодоление разрыва между моральными знаниями и нравственным поведением у детей.

Воспитание как создание предпосылок для самовоспитания. Механизмы, содержание, методы и приемы самовоспитания. Основные ступени в развитии самовоспитания: физическое, волевое и профессиональное. Составление программ самовоспитания. Стимулирование и поддержка самовоспитания.

#### Тема 5.3.2. Социально-психологические аспекты воспитания

Общение и его роль в воспитании. Построение воспитания по законам общения. Виды и способы влияния в воспитании. Основные социальные институты, их воспитательные возможности, достоинства и недостатки.

Коллектив и развитие личности. Двойственность воздействия реального коллектива на личность. Пути устранения отрицательного и усиления положительного влияния коллектива на личность. Психолого-педагогические принципы организации взаимоотношений личности и коллектива.

Воспитание как процесс формирования и изменения социальных установок ребенка. Соотношение рационального и эмоционального в воздействиях на социальные установки. Психологические требования к аргументации и выражение воспитателем собственной социальной позиции. Феномены ассимиляции и контраста.

Понятие о социальной и педагогической запущенности ребенка: типология, параметры, причины, критерии. Система комплексной профилактики социально-педагогической запущенности. Коррекционно-развивающая деятельность воспитателя.

### 5.4. Психология педагога и педагогической деятельности

#### Тема 5.4.1. Психология личности педагога

Роль учителя в обществе. Требования к личности педагога в современных условиях. Соответствие человека требованиям педагогической деятельности. Субъектные свойства педагога.

Педагогические способности: сущность, структура, формирование и развитие. Понятие об общих и специальных педагогических способностях. Интегральные личностные характеристики педагога: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость.

Профессиональное самосознание педагога: понятие, структура, развитие и саморазвитие. Модели профессионального становления педагога.

Конструктивное разрешение педагогом внутриличностных противоречий как механизм его профессионального и личностного саморазвития. Профессиональные деформации педагогов. Феномен эмоционального выгорания у педагогов.

**Тема 5.4.2. Психология педагогической деятельности**

Модель труда учителя (по Л.М. Митиной). Функции педагогической деятельности. Эффективность деятельности учителя и критерии ее оценки.

Структура, формы и содержание педагогической деятельности. Цели и мотивация деятельности педагога. Педагогическая задача и процесс ее решения. Процесс выработки педагогических решений. Психология педагогической оценки.

Индивидуальный стиль деятельности педагога. Основные стратегии и стадии профессионализации педагога. Педагогическое мастерство и педагогическое творчество. Психологический анализ урока в деятельности педагога: значение, схемы и технологии.

Самообразование и самовоспитание как условие успеха деятельности учителя.

**Тема 5.4.3. Психология педагогического общения и взаимодействия**

Педагогическое общение: сущность, структура, функции, стили, диагностика. Педагогическая эмпатия. Перцептивно-рефлексивная регуляция педагогического общения. Социальные ожидания по отношению к учителю от ближайшего окружения (администрация школы, коллеги по работе, ученики и их родители).

Понятие о межличностном взаимодействии. Стили педагогического взаимодействия. Общая характеристика учебного сотрудничества. Создание атмосферы психологической поддержки в классе.

Основные области затруднения в педагогическом взаимодействии. Факторы социально-перпцептивных искажений в педагогическом общении. Барьеры в педагогическом общении, возможности их преодоления.

Педагогические конфликты (схема, защитные механизмы, эмоциональная изоляция человека, возникновение неврозов). Профилактика педагогических конфликтов, методики их разрешения.

**5.5. Возрастные особенности обучения и воспитания**

**Тема 5.5.1. Психологические основы обучения и воспитания детей дошкольного возраста**

Основные сферы научения детей младенческого возраста. Программы раннего развивающего обучения.

Формирование социально важных качеств личности в раннем возрасте, социально-психологические условия их воспитания. Эмоционально - нравственное воспитание детей в первые годы жизни.

Особенности педагогических воздействий на детей младенческого и раннего возраста.

Принципы развивающей работы с дошкольниками. Психологический анализ развивающих программ для дошкольников. Психологические основы обучения дошкольников речи, чтению и письму.

Основные качества, приобретаемые дошкольниками в процессе воспитания. Изменение характера и воспитательных функций игры на протяжении дошкольного

возраста. Рекомендации по развитию характера у детей в индивидуальной предметной деятельности, в совместной деятельности и общении с людьми.

Особенности педагогических воздействий на детей дошкольного возраста. Стимулирование деятельности и поступков детей в младшем и среднем дошкольном возрасте. Роль высоких оценок достижений детей.

**Тема 5.5.2. Психологические основы обучения и воспитания младших школьников**

Адаптация ребенка к школе как психолого-педагогическая проблема. Характеристика периода адаптации. Факторы, способствующие или препятствующие успешной адаптации к школе. Виды и проявления школьной дезадаптации. Помощь ребенку в преодолении трудностей.

Формирование основных компонентов учебной деятельности у младших школьников. Развитие познавательных процессов в учении. Психолого-педагогический анализ причин трудностей младших школьников в учении. Коррекция неуспеваемости в начальный период обучения.

Психолого-педагогические условия эффективности воспитания младших школьников. Младший школьный возраст как время укрепления характера в учебной деятельности и сфере межличностных отношений. Становление мотивации достижения. Психолого-педагогическая помощь младшим школьникам в овладении произвольностью поведения.

Проблема оценивания младших школьников. Влияние ожиданий учителя на успешность учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Педагогическая оценка и формирование самооценки младшего школьника.

**Тема 5.5.3. Психологические основы обучения и воспитания подростков**

Проблема адаптации подростка к школе. Развитие субъекта учебной деятельности в подростковом возрасте. Развитие учебной мотивации и дифференциация образования подростков. Развитие познавательных процессов у подростка в учении. Становление теоретического и практического мышления. Оформление системы научных понятий и внутреннего плана действий. Психолого-педагогическая помощь подросткам, испытывающим трудности в учении.

Развитие интересов в подростковом возрасте. Воспитание и самовоспитание подростков, необходимость оказания им помощи. Овладение способами регуляции эмоциональных состояний. Причины отклоняющегося поведения «трудных» подростков. Психолого-педагогическая помощь «трудным» подросткам.

Оценка деятельности и поведения подростков. Повышение значимости эмоционально-нравственных оценок. Необходимость переориентации педагогических и психологических воздействий на подростков с учетом социально-экономического состояния общества. «Проектирование» подростковой школы.

**Тема 5.5.4. Психологические основы обучения и воспитания старших школьников и студентов**

Особенности умственного развития и обучаемость старшеклассников. Формирование индивидуального стиля учения. Ранний юношеский возраст как сензитивный период развития профессионально ориентированных умений и

навыков. Условия перехода к самообразованию в юношеском возрасте. Психологические основы обучения студентов. Взрослый человек в современной образовательной среде. Формирование мотивации учения у взрослых. Включение новых знаний в структуру индивидуального опыта взрослого человека. Развитие творческого мышления и использование активных методов обучения. Психологические эффекты образования взрослых.

Воспитание старшеклассников. Развитие временной перспективы будущего и способности к целеполаганию. Изменение отношения к школе и учителям. Основные качества личности, воспитываемые в старших классах школы. Основные задачи самовоспитания в ранней юности. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте.

Проблема педагогического оценивания учения и общения старшеклассников.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«Теоретические и методологические основы психологической помощи»
**Дневная форма получения образования**

| № раздела, темы, занятия | Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов | Количество аудиторных часов | | | | Самостоятельная работа студентов (внеаудиторная) | Методические пособия, средства обучения, оборудование | Литература | Формы контроля занятий |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | лекции | практические (семинарские) занятия | лабораторные занятия | управляемая самостоятельная работа | | | | |
| **2 курс, 3 семестр** | | | | | | | | | |
| **РАЗДЕЛ 1. Психология развития** | | | | | | | | | |
| **1.1** | **Предмет и задачи психологии развития** | **4** | | | | | | | |
| 1.1.1 | **Предмет и задачи психологии развития**<br>1. Предмет возрастной психологии.<br>2.Научные задачи возрастной психологии.<br>3. Прикладные задачи возрастной психологии.<br>4. Связь возрастной психологии с другими отраслями науки. | 4 | | | | | | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [14] | Конспект |
| **1.2** | **Классические понятия психологии развития** | | **2** | | | | | | |
| 1.2.1 | **Классические понятия психологии развития**<br>1. Рост. Кривые роста.<br>2. Созревание.<br>3. Дифференциация.<br>4. Научение. Виды научения.<br>5. Запечатление.<br>6. Социализация. | | 2 | | | | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [14] | Тематические сообщения |
| **1.3** | **Теории и модели психического развития** | **4** | **4** | | | | | | |
| 1.3.1 | **Теории и модели психического развития**<br>1. Понятие направления, теории и модели.<br>2. Теории эндогенного направления. | | 2 | | | 2 | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Конспект |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3. Теории экзогенного направления. | | | | | | | | |
| 1.3.2 | **Психоаналитическое и когнитивное направление теорий и моделей психического развития**<br>1. Классический психоанализ З. Фрейда и его трактовка стадий развития.<br>2. Эпигенетическая теория развития Э. Эриксона.<br>3. Теория зрелости К. Юнга.<br>**Когнитивное направление**<br>4. Теория развития интеллекта Ж. Пиаже.<br>5. Теория морального развития Л. Колберга.<br>6. Теория развития умений К. Фишера. | 2 | | | | | | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Конспект |
| 1.3.3 | **Контекстуальные модели психического развития**<br>1. Культурно-историческая теория Л. Выготского.<br>2. Деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева.<br>3. Периодизация развития психики Д.Б. Эльконина.<br>4. Модель развития М.И. Лисиной.<br>5. Модель развития личности Л.И. Божович. | 2 | | | | | | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Тематические сообщения |
| 1.3.4 | **Теории и модели психического развития**<br>1. Психоаналитическое направление теорий и моделей психического развития.<br>2.Когнитивное направление теорий и моделей психического развития.<br>3. Контекстуальные модели психического развития. | | 2 | | | 4 | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Рейтинговая контрольная работа<br>№ 1 |
| **1.4** | **Проблема возрастной периодизации** | **2** | **2** | | | | | | |
| 1.4.1 | **Проблема возрастной периодизации**<br>1. Понятие о периодизации. Споры относительно границ и задач каждого периода.<br>2. Возрастные периодизации, построенные по одному внешнему признаку.<br>3. Периодизации, построенные по внутреннему признаку.<br>4. Периодизации, построенные по множественности признаков. | 2 | | | | | | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Конспекты |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 5. Периодизации взрослого развития.<br>6. Сензитивный, литический и критический периоды. | | | | | | | | |
| 1.4.2 | **Проблема возрастной периодизации**<br>2. Периодизации, построенные по внутреннему признаку.<br>3. Периодизации, построенные по множественности признаков.<br>4. Периодизации взрослого развития.<br>5. Возрастные кризисы психического развития. | | 2 | | | 4 | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Письменный опрос |
| **1.5** | **Психическое развитие в младенчестве** | **2** | | | | | | | |
| 1.5.1 | **Психическое развитие в младенчестве**<br>1. Сущность новорожденности. Рефлексы и их значение в период новорожденности.<br>2. Развитие сенсорики и моторики ребенка в младенчестве.<br>3. Развитие форм общения младенца. Госпитализм как следствие депривации общения.<br>4. Предпосылки развития речи в младенчестве.<br>5. Предпосылки развития внимания, памяти, мышления<br>6. Кризис первого года жизни. | 2 | | | | | Мультимед. презентация, отрывок из учебного фильма | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Анализ учебного фильма |
| **1.6** | **Психическое развитие в раннем возрасте** | **2** | **2** | | | | | | |
| 1.6.1 | **Психическое развитие в раннем возрасте**<br>1.Социальная ситуация развития и общие условия психического развития ребенка в период раннего детства.<br>2.Становление речи – основное новообразование раннего возраста.<br>3.Формирование предметной деятельности как ведущей в раннем детстве.<br>4.Основные достижения раннего детства.<br>5.Причины и симптомы кризиса трех лет. | 2 | | | | | Отрывок из учебного фильма | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Анализ учебного фильма |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.6.2 | **Психическое развитие в раннем возрасте**<br>1.Социальная ситуация развития ребенка в период раннего детства.<br>2. Основные линии развития в раннем детстве.<br>3. Развитие познавательных процессов в раннем детском возрасте. Роль восприятия в развитии познавательной сферы.<br>4. Становление личности в раннем детском возрасте. | | 2 | | | 4 | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Творческая работа, проект |
| **1.7** | **Психическое развитие в дошкольном возрасте** | **2** | **2** | | | | | | |
| 1.7.1 | **Психическое развитие в дошкольном возрасте**<br>1.Социальная ситуация и общие условия психического развития дошкольников.<br>2.Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте.<br>3.Развитие психических процессов дошкольника в условиях совместной деятельности общения и игры.<br>4.Психические новообразования дошкольного возраста.<br>5. Психологическая готовность к школе. | 2 | | | | | Отрывок из учебного фильма | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Анализ учебного фильма |
| 1.7.2 | **Психическое развитие в дошкольном возрасте**<br>1.Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника.<br>2.Структура развернутой формы детской ролевой игры.<br>3.Развитие самосознания в дошкольном возрасте.<br>4.Становление личности в дошкольном возрасте.<br>5.Характеристика личностных новообразований дошкольного возраста. | | 2 | | | 4 | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Рейтинговая контрольная работа<br>№ 2 |
| **1.8** | **Психическое развитие в младшем школьном возрасте** | **2** | **2** | | | | | | |
| 1.8.1 | **Психическое развитие в младшем школьном возрасте**<br>1.Общие условия развития в младшем школьном возрасте. Социальная ситуация развития.<br>2.Симптомы кризиса шести-семи лет. | 2 | | | | | | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [9], [14] | Конспект |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3.Формирование учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте.<br>4.Развитие познавательной сферы младшего школьника.<br>5. Развитие личности младшего школьника. | | | | | | | | |
| 1.8.2 | **Психическое развитие в младшем школьном возрасте**<br>1.Особенности развития эмоционально-волевой сферы.<br>2.Развитие речи, восприятия, памяти, внимания, воображения в младшем школьном возрасте.<br>3.Формирование мотивационно-потребностной сферы младшего школьника. Мотивы учения.<br>4. Социальная жизнь в младшем школьном возрасте. | | 2 | | | 4 | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [9], [14] | Групповые проекты |
| **1.9** | **Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте** | **2** | **4** | | | | | | |
| 1.9.1 | **Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте**<br>1.Традиционные взгляды на подростково-юношеский возраст.<br>2.Сущность кризиса подросткового возраста.<br>3.Психологические новообразования подросткового возраста. Чувство взрослости. Виды взрослости.<br>4.Общение подростков со сверстниками как ведущая деятельность возраста.<br>5.Важнейшие задачи раннего юношеского возраста.<br>6.Особенности развития личности в юношеском возрасте. | 2 | | | | | Мультимед. презентация | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Составление вопросов и ответов по теме |
| 1.9.2 | **Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте**<br>1.Психологические проблемы подросткового возраста.<br>2.Эмоции в подростковом возрасте.<br>3. Развитие познавательной сферы подростка. | | 2 | | | 4 | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Групповые проекты |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 4.Особенности личности подростка. Становление идентичности.<br>5.Особенности общения подростков со взрослыми и со сверстниками. | | | | | | | | |
| 1.9.3 | **Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте**<br>1. Особенности профессиональной ориентации в юношеском возрасте.<br>2. Нравственное и эмоциональное развитие в юношеском возрасте.<br>3. Развитие интеллектуальной сферы в юношестве.<br>4. Любовь, чувство принадлежности и поиски интимности в юношеском возрасте.<br>5. Проблема юношеского кризиса 17-18 лет. | | 2 | | | 4 | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Дискуссия |
| **1.10** | **Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости** | | **2** | | **2л** | | | | |
| 1.10.1 | **Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости**<br>1.Ранняя взрослость как социально-историческая категория.<br>2.Задачи возраста.<br>3.Развитие личности в возрасте ранней взрослости.<br>4.Профессиональное развитие личности.<br>5.Важнейшие сферы активности взрослого человека. | | | | 2 л | | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Устный опрос |
| 1.10.2 | **Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости**<br>1.Теории развития взрослого человека.<br>2.Мотивационные установки периода ранней взрослости (профессиональной деятельности, брака и одинокого образа жизни).<br>3. Мотивы выбора профессии.<br>4.Развитие когнитивной сферы в период ранней взрослости. | | 2 | | | 4 | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Решение практических задач |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 5.Формирование индивидуального стиля поведения и деятельности. | | | | | | | | |
| **1.11** | **Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости** | **2** | | | | | | | |
| 1.11.1 | **Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости**<br>1.Общепсихологическая характеристика взрослости. Акмеология.<br>2.Особенности психических познавательных процессов в период средней взрослости.<br>3.Кризис середины жизни.<br>4.Особенности развития мотивационной сферы в среднем возрасте.<br>5.Профессиональное и творческое развитие личности в зрелом возрасте. | 2 | | | | | | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Конспект |
| **1.12** | **Психосоциальное развитие в возрасте поздней взрослости и старости** | **2** | | | **2с** | | | | |
| 1.12.1 | **Психосоциальное развитие в возрасте поздней взрослости и старости**<br>1.Общая характеристика периода поздней взрослости и старости.<br>2.Комплексность нарушений развития как причина старения.<br>3.Типы приспособления к жизни на пенсии и к старости.<br>4.Старение и специфические изменения эмоциональной сферы.<br>5.Особенности личности пожилого (старого) человека.<br>6.Стадии отношения к смерти (по Э. Кюблер-Росс). | 2 | | | | | Отрывок из уч. фильма | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Презентации |
| 1.12.2 | **Психосоциальное развитие в возрасте поздней взрослости и старости**<br>1.Теории старения. | | | | 2с | 6 | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Рейтинговая контрольная работа |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2.Морфологическое развитие в старческом возрасте.<br>3.Когнитивные особенности в возрасте поздней взрослости и старости.<br>4.Инволютивное развитие в старческом возрасте.<br>5.Старение и специфические изменения эмоциональной сферы.<br>6.Личностные новообразования в старости. | | | | | | | | № 3 |
| | **Всего:** | **24** | **20** | | **2л+2с** | **40** | | | **Экзамен** |
| **2 курс, 4 семестр** | | | | | | | | | |
| **РАЗДЕЛ 2. Социальная психология** | | | | | | | | | |
| **2.1** | **Введение в социальную психологию** | **2** | **4** | | **2** | **8** | | | |
| **2.1.1** | **Психологическая культура в структуре социальной психологии** | | | | **2л** | **4** | | | |
| 2.1.1.1 | 1.Понятие о психологической культуре. Основные виды, формы и уровни психологической культуры.<br>2.Соотношение концептуально-теоретической и житейской психологической культуры.<br>3.Понятие о психологической деятельности. Психологическое и социально-психологическое здоровье как цель и результат психологической деятельности.<br>4.Гуманистический характер психологической, социально-психологической культуры. | | | | 2л | 4 | Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотноше-ний в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск: Тетра Системс, 2001. Стихи, пословицы, поговорки | Осн. [3], [8] | Проверка конспектов перво-источников, таблиц, рисунков, мульти-медийных презентаций |
| **2.1.2** | **Социальная психология как наука. История развития социальной психологии (4 ч.)** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 2.12.1 | 1.Социальная психология как наука.<br>2.Становление и развитие социальной психологии в странах дальнего зарубежья.<br>3.Развитие социальной психологии в странах ближнего зарубежья и в Беларуси.<br>4.Дифференциация предмета социальной психологии. | 2 | | | | | Рисунок 1 – Дифференциа-ция предмета социальной психологии | Осн. [3].<br>Доп. [1], [4], [16] | Дискуссия |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2.1.2.2 | 1.Современное состояние социальной психологии в США и Европе.<br>2.Становление и развитие социальной психологии ближнего зарубежья.<br>3.Современное состояние социальной психологии в Беларуси.<br>4.Основные разделы социальной психологии. | | 2 | | | 2 | Таблица 1 – Направления исследований в социальной психологии дальнего зарубежья | Осн. [3].<br>Доп. [1], [4], [16] | Опрос, рефераты |
| **2.1.3** | **Методология и методы исследования в социальной психологии (2 ч.)** | | **2** | | | **2** | | | |
| 2.1.3.1 | 1.Основные методологические принципы социально-психологических исследований.<br>2.Методы наблюдения в социальной психологии.<br>3.Опросные методы в социальной психологии.<br>4.Социометрические методы и их использование в педагогическом процессе. | | 2 | | | 2 | Видеофильм «Эксперименты Милграма» | Осн. [3].<br>Доп. [1], [4], [16] | Опрос, групповая дискуссия, анализ видеофильма |
| **2.2** | **Социальная психология больших групп и массовых явлений** | **4** | **2** | | | **8** | | | |
| **2.2.1** | **Психология толпы** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 2.2.1.1 | 1.Понятие о группе и ее основные признаки. Классификация групп.<br>2.Виды больших групп.<br>3.Понятие толпы. Механизм ее формирования и состав.<br>4.Виды толп.<br>5.Влияние толпы на личность. | 2 | | | | | Мультимедийная презентация 1 «Психология толпы». | Осн. [3], [8].<br>Доп. [1], [4], [10] | Составление блок-схем |
| 2.2.1.2 | 1.Анализ видеофильма «Власть толпы».<br>2.Понятие толпы. Механизм ее формирования и состав.<br>3.Виды толп.<br>4.Влияние толпы на личность.<br>5.Лидерство в толпе. | | 2 | | | 2 | Видеофильмы «Власть толпы», «Эффект толпы» | Осн. [3].<br>Доп. [1],[4], [10] | Анализ видеофильмов, эссе на тему «Власть толпы» |
| **2.2.2** | **Этническая психология** | **2** | **2** | | | **4** | | | |
| 2.2.2.1 | 1. Понятие этнопсихологии.<br>2. Проблема национального характера.<br>3. Национальные установки и стереотипы как предрассудки и предубеждения. | 2 | | | | | Мультимедийная презентация 2 «Этническая психология» | Осн. [3].<br>Доп. [1],[4], [10] | Составление вопросов и ответов по теме |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2.2.2.2 | 1. Понятие этнопсихологии.<br>2. Проблема национального характера.<br>3. Национальные установки и стереотипы как предрассудки и предубеждения.<br>4.Источники изучения этнической психологии.<br>5.Проблема воспитания национальной толерантности.<br>6.Мультикультурное и мультиэтническое воспитание подрастающих поколений. | | 2 | | | 4 | Рисунок 2 – Системообразу-ющие и динамические компоненты национально-психических явлений | Осн. [3].<br>Доп. [1],[4], [10] | Опрос, доклады, проверка конспектов первоисточников, таблиц, мультиме-дийных презентаций |
| **2.3** | **Социальная психология малых групп и коллективов** | **4** | **6** | | | **8** | | | |
| **2.3.1** | **Социальная психология малых групп (6 ч.)** | **2** | **4** | | | **6** | | | |
| 2.3.1.1 | 1. Понятие малой группы. Виды малых групп.<br>2. Психологическая структура организованных групп.<br>3. Лидерство и руководство в группах. | 2 | | | | | Рисунок 3 – Виды групп | Осн. [3], [8].<br>Доп. [1],[4], [10] | Составление блок-схем |
| 2.3.1.2 | 1. Понятие малой группы и ее виды.<br>2. Социометрическая структура группы.<br>3. «Звездность», лидерство и руководство. | | 2 | | | 4 | Мультимедийная презентация 3 – Малая группа как универсальная система межличностных взаимодействий | Осн. [3], [8].<br>Доп. [1],[4], [10] | Блиц-опрос, доклады, рефераты |
| 2.3.1.3 | 1.Анализ видеофильма «Я и другие».<br>2.Диагностика межличностных отношений в группе.<br>3.Коррекция межличностных отношений в группе. | | 2 | | | 2 | Видеофильм «Я и другие» | Осн. [3], [8].<br>Доп. [1],[4], [10] | Анализ видеофильма, эссе на тему «Я и другие» |
| **2.3.2** | **Социально-психологические проблемы ученических групп** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 2.3.2.1 | 1.Особенности ученических групп.<br>2.Проблема референтности.<br>3.Коллектив как качественный уровень развития группы.<br>4.Влияние педагога на детский коллектив. | 2 | | | | | Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса: науч.-метод. пособие для педагогов и психологов / | Осн. [3], [8].<br>Доп. [1],[4] | Составление вопросов и ответов по теме |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | Я.Л. Коломинский. – Мн.: ООО ФуА информ, 2003. | | |
| 2.3.2.2 | 1.Социально-психологические характеристики ученических групп.<br>2.Проблема референтности.<br>3.Процесс коллективообразования.<br>4.Педагог и детский коллектив. | | 2 | | | 2 | Мультимедийная презентация 4 – Социально-психологические проблемы ученических групп | Осн. [3], [8]. Доп. [1],[4] | Опрос, доклады, рефераты |
| **2.4** | **Социально-психологические проблемы межличностного взаимодействия** | **4** | **6** | | | **8** | | | |
| **2.4.1** | **Проблемы социальной перцепции и межличностных отношений** | **2** | **2** | | | **4** | | | |
| 2.4.1.1 | 1.Психологическая структура межличностного взаимодействия.<br>2.Понятие социальной перцепции. Механизмы межличностного познания.<br>3.Особенности межличностных отношений. | 2 | | | | | Рисунок 4 – Структура межличностного взаимодействия | Осн. [3], [8]. Доп. [1],[4], [10] | Дискуссия |
| 2.4.1.2 | 1. Понятие межличностного взаимодействия и его структура.<br>2. Понятие социальной перцепции. Механизмы межличностного познания.<br>3. Понятие межличностных отношений и их структура. | | 2 | | | 4 | Рисунок 5 – Структура межличностных отношений | Осн. [3], [8]. Доп. [1],[4], [10] | Опрос, доклады |
| **2.4.2** | **Социальная психология общения** | **2** | **4** | | | **4** | | | |
| 2.4.2.1 | 1. Понятие «общение» в широком смысле.<br>2. Общение как поведение (деятельность). Общение как межличностное взаимодействие.<br>3. Функции общения.<br>4. Основные средства общения (вербальные и невербальные). | 2 | | | | | Мультимедийная презентация 4 – Психология общения Видеофильм «Как правильно общаться» | Осн. [3], [8]. Доп. [1],[4], [10] | Анализ видеофильма, дискуссия |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2.4.2.2 | 5. Виды общения.<br>6. Особенности делового общения.<br>7. Социально-психологические проблемы педагогического взаимодействия и общения: стили, виды и типы. | | 2 | | | 2 | Коломинский, Я.Л. Психология педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский [и др.]; под ред. Я.Л. Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. | Осн. [3], [8]. Доп. [1],[4], [10] | Опрос, рефераты, тест |
| 2.4.2.3 | 1. Анализ видеофильма «Жесты и мимика человека».<br>2. Тест «Общительность».<br>3. Пути развития эффективного общения. | | 2 | | | 2 | Видеофильм «Жесты и мимика человека» | Осн. [3], [8]. Доп. [1],[4], [10] | Анализ видеофильма, эссе на тему «Жесты и мимика человека», анализ диагности-ческих материалов |
| **2.5** | **Личность как проблема социальной психологии. Социализация личности** | **4** | **2** | | | **4** | | | |
| **2.5.1** | **Социальная психология личности** | **2** | **2** | | | **4** | | | |
| 2.5.1.1 | 4.Понятие личности в социальной психологии.<br>1.Биологическое и социальное в определениях личности.<br>2.Психологическая структура личности.<br>3.«Я-концепция» и социальная установка личности. | 2 | | | | | Белинская, Е.П. Социальная психология личности: учеб. пособие / Е.П. Белинская, О.А. Тихоманд-рицкая. – М.: Аспект Пресс, 2001. | Осн. [3], [8]. Доп. [1],[4], [10] | Дискуссия |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2.5.1.2 | 4.Понятие социальных ролей личности и их структура.<br>5.Виды социальных ролей и их характеристики.<br>6.Внутриличностные межролевые и внутриролевые конфликты. | | 2 | | | 4 | Рисунок 6 – Социальные роли личности | Осн. [3], [8]. Доп. [1],[4], [10] | Опрос, доклады |
| **2.5.2** | **Социализация личности** | **2** | | | | | | | |
| 2.5.2.1 | 1. Понятие социализации личности. Источники социализации.<br>2. Социализация личности на основных этапах онтогенеза.<br>3. Институты социализации. | 2 | | | | | Рисунок 7 – Источники социализации личности | Осн. [3], [8]. Доп. [1],[4], [10] | Составление вопросов и ответов по теме |
| **2.6** | **Прикладные аспекты социальной психологии** | **4** | **4** | | **2с** | **10** | | | |
| **2.6.1** | **Социально-психологические основы конфликтологии** | **2** | **2** | | | **4** | | | |
| 2.6.1.1 | 1. Понятие конфликта и его виды.<br>2. Динамика конфликта.<br>3. Способы урегулирования конфликтов. | 2 | | | | | Рисунок 8 – Динамика развития конфликта<br>Рисунок 9 – Стратегии урегулирования конфликтов | Осн. [3], [8]. Доп. [1],[4] | Составление блок-схем, решение практических задач |
| 2.6.1.2 | 1.Понятие конфликта.<br>2.Виды конфликтов.<br>3.Причины возникновения конфликтов.<br>4.Управление конфликтами. | | 2 | | | 4 | Мультимедийная презентация 5 - «Динамика конфликта» | Осн. [3], [8]. Доп. [1],[4] | Опрос, тест |
| **2.6.2** | **Социальная психология семейных отношений** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 2.6.2.1 | 1.Понятие семьи.<br>2.Виды семей.<br>3.Типы неправильного семейного воспитания. | 2 | | | | | Рисунок 10 – Типы неправильного семейного воспитания | Осн. [3] | Дискуссия |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2.6.2.2 | 1.Понятие семьи.<br>2. Виды семей.<br>3. Типы неправильного семейного воспитания. | | 2 | | | 2 | Рисунок 11 – Виды семей | Осн. [3] | Опрос, доклады, решение практических задач |
| **2.6.3** | **Психология управления** | | **2** | | | **2** | | | |
| 2.6.3.1 | 1.Предмет и задачи управления. Принципы управления.<br>2.Социально-психологическое влияние и воздействие.<br>3.Психологические основы деловых отношений.<br>4.Управление коллективом.<br>5.Управление своим поведением и эмоциональными состояниями. | | 2 | | | 2 | Столяренко, Л. Д. Психология управления / Л.Д. Столяренко. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. | Осн. [3], [8]. Доп. [1],[4], [10] | Контрольная работа, доклады, решение практических задач |
| **2.6.4** | **Социально-психологические основы психотерапии** | | | | **2с** | **2** | | | |
| 2.6.4.1 | 1.Социально-психологические основы индивидуальной и групповой психотерапии.<br>2.Понятие о психодраме. | | | | 2с | 2 | Рудестам, Р. Групповая психотерапия / Р. Рудестам. – М., 1999. | Осн. [3], [8]. | Проверка конспектов лекций перво-источников, таблиц, рисунков, мульти-медийных презентаций |
| | **Всего:** | **22** | **28** | | **2л+2с** | **46** | | | **Зачет** |
| **3 курс, 5 семестр** | | | | | | | | | |
| **РАЗДЕЛ 3. Специальная психология** | | | | | | | | | |
| **3.1.** | **Специальная психология: предмет и задачи** | **2** | | | | **4** | | | |
| 3.1.1 | Специальная психология: предмет и задачи<br>1.Специальная психология как прикладная отрасль психологии.<br>2.Межпредметные связи специальной психологии.<br>3.Задачи, принципы и методы специальной психологии. | 2 | | | | | Мульти-медийное сопровождение (презентация) | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 4.История становления специальной психологии. | | | | | | | | |
| 3.1.2 | Современное состояние специальной психологии<br>1.Ребенок с особенностями психофизического развития и общество.<br>2.Концептуальные источники специальной психологии.<br>3.Анализ прикладных исследований в специальной психологии. | | | | | 4 | | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Блок-схемы по рассматри-ваемым вопросам |
| **3.2** | **Причины отклонений в психическом развитии** | | **2** | | **2л** | **4** | | | |
| 3.2.1 | Этиология нарушений психического развития<br>1.Эндогенные факторы отклоняющегося развития.<br>2.Экзогенные факторы отклоняющегося развития.<br>3.Опосредующие факторы.<br>4.Заболевания, вызывающие нарушения психофизического развития. | | | | 2л | | Мульти-медийное сопровождение (презентация) | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| 3.2.2 | Клиника заболеваний, связанных с нарушением развития<br>1.Виды заболеваний, сопровождающихся нарушением психофизического развития.<br>2.Характеристика заболеваний, связанных с нарушением развития. | | 2 | | | | Схемы | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| 3.2.3 | Многообразие патогенных факторов, приводящих к отклонениям<br>1.Биологические причины отклоняющегося развития.<br>2.Психосоциальные факторы отклоняющегося развития.<br>3.Составление тематики бесед для родителей по проблеме профилактики возможных нарушений развития у детей. | | | | | 4 | | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Доклады, блок-схемы по рассматри-ваемым вопросам |
| **3.3** | **Классификации нарушений психофизического развития** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 3.3.1 | Классификации нарушений психофизического развития | 2 | | | | | Опорный конспект | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1.Многообразие критериев классификаций нарушений психофизического развития.<br>2.Классификация детей с особенностями психофизического развития в зависимости от вида помощи.<br>3.Классификация нарушений психофизического развития В. В. Лебединского.<br>4. Классификация МКБ-10. | | | | | | | | |
| 3.3.2 | Классификации нарушений психофизического развития<br>1.Психолого-педагогические классификации нарушений в развитию.<br>2.Клинико-психологические классификации нарушений в развитии.<br>3. Современные подходы к классификации нарушений. | | 2 | | | 2 | | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Доклады, презентации |
| **3.4** | **Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 3.4.1 | Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития<br>1.Понятие о нормальном и отклоняющемся развитии.<br>2.Понятие о структуре нарушенного развития.<br>3.Общие в норме и при дизонтогенезе закономерности развития.<br>4.Закономерности нарушенного развития. | 2 | | | | | | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| 3.4.2 | Сущность феномена нарушенного развития<br>1.Проблема нормы и патологии в современных науках о человеке.<br>2.Выделение основных закономерностей развития ребенка при психофизических нарушениях.<br>3.Механизмы формирования вторичных отклонений.<br>4.Личностная реакция на дефект. | | 2 | | | 2 | | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Доклады, блок-схемы по рассматр. вопросам. ***Рейтинговая контрольная работа №1*** |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **3.5** | **Общее психическое недоразвитие** | **2** | | **2** | | **4** | | | |
| 1.5.1 | Закономерности общего психического недоразвития<br>1.Понятие «умственная отсталость».<br>2.Классификации умственной отсталости.<br>3.Психолого-педагогическая характеристика детей с легкой умственной отсталостью. | 2 | | | | | Иллюстрации | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| 3.5.2 | Характеристика общего психического недоразвития<br>1.Психолого-педагогическая характеристика детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.<br>2.Глубокая умственная отсталость.<br>3.Составление рекомендаций по организации общения с детьми с учетом психологической структуры дефекта при умственной отсталости. | | | 2 | | | Тексты (бумажный и электронный носитель на выбор) | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Подготовка мульти-медийных презентаций и конспектов выступлений по вопросам семинара |
| 3.5.3 | Диагностика общего психического недоразвития<br>1.Анализ особенностей диагностического инструментария и характера работы ребенка.<br>2.Выделение основных психологических приемов изучения психики детей данной категории.<br>3.Различение степеней умственной отсталости (легкая, умеренная, тяжелая и глубокая). | | | | | 4 | Просмотр диагностики | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Заполнение протоколов исследования |
| **3.6** | **Поврежденное психическое развитие** | **2** | **2** | | | | | | |
| 3.6.1 | Закономерности поврежденного психического развития<br>1.Понятие «органическая деменция».<br>2.Классификации деменции.<br>3.Психолого-педагогическая характеристика детей с деменцией различного происхождения. | 2 | | | | | Опорный конспект | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| 3.6.2 | Характеристика поврежденного психического развития<br>1.Причины возникновения деменции в детском возрасте.<br>2. Психологическая структура дефекта.<br>3. Составление рекомендаций по организации общения с детьми, страдающих органической | | 2 | | | | | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Подготовка мультимед. презентаций и конспектов выступлений |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | деменцией. | | | | | | | | по вопросам семинара. |
| **3.7** | **Задержанное психическое развитие** | **2** | | **2** | | **2** | | | |
| 3.7.1 | Закономерности задержанного психического развития<br>1.Понятие «задержка психического развития» (ЗПР).<br>2.Классификации ЗПР: варианты и характеристика.<br>3.Психологическая характеристика детей с ЗПР.<br>4.Синдром дефицита внимания и гиперактивности. | 2 | | | | | Опорный конспект | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| 3.7.2. | Характеристика задержанного психического развития<br>1.Причины возникновения задержки психического развития.<br>2.Психологическая структура дефекта по Е.С. Слепович.<br>3.Отграничение ЗПР от сходных состояний. | | | 2 | | | | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Блок-схема по вопросам ***Рейтинговая контрольная работа №2*** |
| 3.7.3. | Диагностика задержанного психического развития<br>1.Правила общения с ребенком с задержанным психическим развитием.<br>2.Оценка особенностей диагностического инструментария и характера работы ребенка.<br>3.Наблюдение за поведением во время диагностики.<br>4.Дифференциация вариантов задержанного развития. | | | | | 2 | | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Подготовка мульти-медийных презентаций и конспектов выступлений по вопросам |
| **3.8** | **Дефицитарное психическое развитие** | **2** | **2** | **2** | | **4** | | | |
| 3.8.1. | Закономерности дефицитарного психического развития<br>1.Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.<br>2.Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха.<br>3.Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи.<br>4.Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями опорно-двигательной сферы. | 2 | | | | 4 | Опорный конспект | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Подготовка мульти-медийных презентаций и конспектов выступлений по вопросам |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3.8.2. | Характеристика дефицитарного психического развития<br>1. Классификация сенсорных нарушений.<br>2. Причины сенсорных нарушений.<br>3.Сравнительный анализ психических процессов при разных вариантах сенсорной патологии.<br>4.Рекомендации родителям и педагогам по организации взаимодействия с детьми данной категории. | | 2 | | | | Схемы | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| 3.8.3 | Нарушения речи и их характеристика<br>1.Понятие речевого нарушения.<br>2.Классификация речевых нарушений<br>3.Нарушения устной речи (дисфония, брадилалия, тахилалия, и др.).<br>4.Нарушения письменной речи.<br>5.Психолого-педагогическая классификация речевых нарушений. | | | 2 | | | Просмотр диагностики | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Заполнение протоколов исследования |
| **3.9** | **Искаженное психическое развитие** | **2** | | **2** | | **2** | | | |
| 3.9.1. | Закономерности искаженного психического развития<br>1.Понятие «синдром раннего детского аутизма» (РДА).<br>2.Причины и классификации РДА.<br>3. Психолого-педагогическая характеристика детей с РДА.<br>4. Психолого-педагогическая характеристика детей с шизофренией. | 2 | | | | | Иллюстрации | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| 3.9.2. | Характеристика искаженного психического развития<br>1.Структура дефекта при РДА.<br>2.Основные признаки РДА.<br>3.Причины и проявление шизофрении в детском возрасте.<br>4.Рекомендации по взаимодействию с детьми с искаженным развитием. | | | 2 | | 2 | Протоколы обследования | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Рефераты, конспект, подбор видео с рефлексив-ным анализом |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **3.10** | **Дисгармоничное психическое развитие** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 3.10.1 | Закономерности дисгармоничного психического развития<br>1.Психопатия: определение, этиология, классификация.<br>2.Психолого-педагогическая характеристика детей с психопатией.<br>3.Отклонение темпа полового созревания.<br>4.Эмоциональные нарушения в детском возрасте. | 2 | | | | | Иллюстрации | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| 3.10.2 | Характеристика дисгармоничного психического развития<br>1.Характеристика методик, направленных на диагностику психопатии.<br>2.Анализ диагностического инструментария.<br>3.Анализ фильма «Дети-индиго» или<br>подбор публикаций о детях-индиго и составление аннотации на одну из них. | | 2 | | | 2 | Методики | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Подготовка мультимед. презентаций и конспектов выступлений по вопросам. ***Рейтинговая контрольная работа №3*** |
| **3.11** | **Психологическая диагностика развития ребенка** | **2** | | **2** | | **2** | | | |
| 3.11.1 | Принципы психологической диагностики в специальной психологии<br>1.Принципы, методы и задачи диагностики в специальной психологии.<br>2.Требования к диагностическому инструментарию.<br>3.Основные направления психологического обследования.<br>4.Особенности изучения детей с ОПФР на разных возрастных этапах и при разной патологии. | 2 | | | | 2 | Иллюстрации | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3.11.2 | Технология психологической диагностики развития ребенка<br>1.Технология психологического обследования: последовательность, помощь, интерпретация.<br>2.Выбор стратегии исследования в зависимости от особенностей нарушений психофизического развития ребенка.<br>3.Требования и инструкции к стимульному материалу.<br>4.Подбор диагностического инструментария в конкретной ситуации обследования. | | | 2 | | | Методики | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Заполнение протоколов исследования |
| **3.12** | **Анализ результатов психологической диагностики** | **2** | **2** | | | **4** | | | |
| 3.12.1 | Подходы к анализу результатов диагностики в специальной психологии<br>1.Основные подходы к интерпретации.<br>2.Качественный анализ.<br>3.Количественный анализ. | 2 | | | | | | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| 3.12.2 | Анализ результатов психологической диагностики<br>1.Схема анализа результатов психологического исследования.<br>2.Анализ истории жизни и болезни ребенка с особенностями психофизического развития.<br>3. Составление психологического заключения.<br>4. Прогноз и рекомендации по развитию. | | 2 | | | 4 | Схема<br>Образцы заключений и рекомендаций | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Рефераты, конспект, подбор видео-материалов с рефлексив-ным анализом |
| **3.13** | **Психологические основы коррекционной работы** | | **2** | | **2с** | **4** | | | |
| 3.13.1 | Психологические основы коррекционной работы<br>1.Понятие о компенсаторных феноменах.<br>2.Адаптационные и компенсаторные процессы.<br>3.Понятие о коррекции.<br>4.Реабилитация и абилитация. | | 2 | | | | Схема | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| 3.13.2 | Социально-психологические проблемы специальной психологии<br>1.Характеристика семей, воспитывающих ребенка с ОПФР. | | | | 2с | 4 | Образцы заключений и рекомендаций | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Обобщающие таблицы, коллоквиум, |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2.Организация психолого- педагогического консультирования родителей.<br>3.Отношение общества к ребенку с ОПФР.<br>4.Взаимодействие со сверстниками. | | | | | | | | подготовка глоссария |
| | **Всего:** | **22** | **16** | **10** | **2л+2с** | **36** | | | **Экзамен** |
| **3 курс, 5 семестр** | | | | | | | | | |
| **Раздел 4. Методология и методы психологического исследования** | | | | | | | | | |
| **4.1** | **Понятие о методологии и методах психологического исследования. Философский уровень описания объекта** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 4.1.1 | 1.Понятие о методологии психологического исследования, уровни методологии и основные субъекты процесса познания.<br>2.Характеристика уровня.<br>3.Функциональные подсистемы исследовательской деятельности психолога. Основные типы моделей исследовательской деятельности.<br>4.Основные классы методов психологического исследования, их виды и особенности. | 2 | | | | | Мульти-медийное сопровождение (презентация) | Осн. [6], [7]. Доп. [2], [11], [12] | Конспект |
| 4.1.2 | 1.Понятие о психологической информации. Ее особенности и основные виды.<br>2.Основные типы психологического знания по Я.А.Пономареву.<br>3.Основные принципы деятельности психолога по получению психологической информации.<br>4.Общая схема получения психологической информации. | | 2 | | | 2 | | Осн. [6], [7]. Доп. [2], [11] | Защита реферата, блок-схемы по рассматри-ваемым вопросам |
| **4.2** | **Метасистемный уровень описания объекта** | | | | **2л** | **3** | | | |
| 4.2.1 | 1.Характеристика уровня.<br>2.Определения и их виды.<br>3.Логические формы мышления.<br>4.Понятие о законе и закономерностях.<br>5.Понятие о научной теории. | | | | 2л | | Мульти-медийное сопровождение (презентация) | Осн. [6], [7]. Доп. [2], [11] | Блок-схемы по рассматри-ваемым вопросам |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4.2.2 | 1.Понятие о научной теории и ее компонентах.<br>2.Основные требования, предъявляемые к научным теориям, классификация научных теорий.<br>3.Понятие о научных проблемах, основные виды проблем.<br>4.Процедура и порядок формулирования и обоснования проблемы исследования.<br>5.Понятие о гипотезе исследования.<br>6.Основные виды гипотез, их классификация.<br>7.Порядок формулирования гипотезы исследования. | | 2 | | | 3 | Схемы | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11], [12] | Блок-схема по вопросам |
| **4.3** | **Общесистемный уровень описания объекта** | **2** | | | | **3** | | | |
| 4.3.1 | 1.Характеристика уровня.<br>2.Структура объекта.<br>3.Система отражения в системе «субъект – объект» (S – O). | 2 | | | | 3 | Опорный конспект | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Конспект |
| **4.4** | **Теоретический уровень описания объекта** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 4.4.1 | 1.Характеристика уровня.<br>2.Теоретическая модель объекта исследования.<br>3.Методологические принципы. | 2 | | | | | | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Конспект |
| 4.4.2 | 1.Понятие о гипотезе исследования. Основные виды гипотез, их классификация.<br>2.Основные виды гипотез, их классификация.<br>3.Виды и подвиды верификации. | | 2 | | | 2 | | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Доклады, блок-схемы. ***Рейтинговая контрольная работа №1*** |
| **4.5** | **Эмпирический уровень описания объекта** | **2** | **2** | | | **3** | | | |
| 4.5.1 | 1.Характеристика уровня.<br>2.Объект и предмет исследования.<br>3.Понятие о «переменных» исследования. | 2 | | | | 3 | Иллюстрации | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11], [12] | Конспект |
| 4.5.2 | 1.Характеристики объекта исследования<br>2.Составляющие предмета исследования.<br>3.Понятие о независимой переменной.<br>4.Понятие о зависимой переменной<br>5.Понятие о статусной переменной. | | 2 | | | | Тексты (бумажный и электронный носитель на выбор) | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11], [12] | Подготовка мультимед. презентаций и конспектов выступлений |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | по вопросам семинара |
| **4.6** | **Практический уровень описания объекта** | **6** | **6** | | | **7** | | | |
| 4.6.1 | **Программа психологического исследования, ее структура и основные элементы** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 4.6.1.1 | 1.Характеристика уровня.<br>2.Основные элементы программы.<br>3.Основные блоки рабочего плана.<br>4.Содержание рабочего плана. | 2 | | | | 2 | Опорный конспект | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Конспект |
| 4.6.1.2 | 1.Виды классификаций психологических исследований.<br>2.Классификация методов психологического исследования.<br>3.Основные признаки психологического исследования.<br>4.Понятие о выборочном методе.<br>5.Выбор методов для получения первичной информации | | 2 | | | | | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Подготовка мультимед. презентаций и конспектов выступлений по вопросам семинара. |
| **4.6.2** | **Классификация видов и методов психологического исследования** | **2** | **2** | | | **3** | | | |
| 4.6.2.1 | 1.Основные виды классификаций психологических исследований.<br>2.Наблюдение.<br>3.Опросные методы. | 2 | | | | 3 | Опорный конспект | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Конспект |
| 4.6.2.2 | 1.Классификация методов психологического исследования по Б.Г. Ананьеву.<br>2.Классификация методов психологического исследования по Г. Пырьову.<br>3.Классификация методов психологического исследования по С.Л. Рубинштейну | | 2 | | | | | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Блок-схема по вопросам<br><br>***Рейтинговая контрольная работа №2*** |
| **4.6.3** | **Эксперимент как метод исследования в науке** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 4.6.3.1 | 1.Психологический эксперимент.<br>2.Процесс и субъекты психологического исследования. | 2 | | | | 2 | Опорный конспект | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Подготовка мультимед. |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3.Личность испытуемого и особенности его поведения.<br>4.Понятие об «эффекте плацебо», «эффекте Хоторна», «эффекте социальной фасилитации», «эффекте Зайонца». | | | | | | | | презентаций и конспектов выступлений по вопросам |
| 4.6.3.2 | 1.Понятие о психологическом эксперименте и его специфика.<br>2.Субъекты экспериментального общения.<br>3.Методы контроля влияния личности испытуемого и эффектов общения на результаты эксперимента. | | 2 | | | | Схемы | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Блок-схема по вопросам |
| **4.7** | **Требования к методам и методикам психологического исследования** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 4.7.1 | 1.Критерии качества методики.<br>2.Понятие качества варианта ответа.<br>3.Шкалы измерений. | 2 | | | | | Иллюстрации | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Конспект |
| 4.7.2 | 1.Требования к методике.<br>2.Надежность. Репрезентативность.<br>3.Валидность, виды валидности.<br>4.Варианты шкал измерений. | | 2 | | | 2 | | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Рефераты, конспект, подбор видео с рефлексив-ным анализом |
| **4.8** | **Требования к процедуре психологического исследования** | **2** | **2** | | | **2** | | | |
| 4.8.1 | 1.Характеристика выборки испытуемых.<br>2.Требования к протоколам.<br>3.Методическое задание. | 2 | | | | | Иллюстрации | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11], [12] | Конспект |
| 4.8.2 | 1.Методы формирования выборки.<br>2.Условия при организации сбора данных.<br>3.Требования к протоколам.<br>4.Ошибки протоколирования. | | 2 | | | 2 | Методики | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Подготовка мультимед. презентаций и конспектов выступлений. ***Рейтинговая контрольная работа №3*** |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **4.9** | **Методология обработки, обобщения, интерпретации и представления данных психологического исследования** | **2** | **2** | | | **6** | | | |
| 4.9.1 | 1.Методологические проблемы процедуры исследования.<br>2.Обобщение результатов исследования.<br>3.Отображение данных исследования в таблицах и графиках. | 2 | | | | 2 | Иллюстрации | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11], [12] | Конспект |
| 4.9.2 | 1.Основные этапы процедуры обработки информации.<br>2.Основные виды группировки психологической информации.<br>3.Основные виды таблиц.<br>4.Основные виды диаграмм.<br>5.Требования к составлению научного отчета, реферата, статьи по результатам исследования. | | 2 | | | 4 | Методики | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11], [12] | Заполнение протоколов исследования, обобщающие таблицы, коллоквиум, подготовка глоссария |
| **Всего:** | | **20** | **18** | | **2л** | **30** | | | **Экзамен** |
| **3 курс, 6 семестр** | | | | | | | | | |
| **Раздел 5. Педагогическая психология** | | | | | | | | | |
| **5.1** | **Введение в педагогическую психологию** | **2** | | | | **4** | | | |
| 5.1.1 | **Педагогическая психология как наука**<br>1.Пед. психология как наука.<br>2.Фундаментальная и прикладная педагогическая психология.<br>3.Предмет и задачи педагогической психологии.<br>4.Структура педагогической психологии.<br>Взаимосвязь педагогической психологии с др. отраслями психологии.<br>5.Основные проблемы совр. педагогической психологии.<br>6. История возникновения и развития педагогической психологии. | 2 | | | | 4 | Мульти-медийное сопровождение «Самостоятель-ная работа по педагогической психологии» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8] | Блок-схемы по рассматрива-емым вопросам |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **5.2** | **Психология обучения** | **4** | **6** | | | **8** | | | |
| 5.2.1.1 | **Современные концепции обучения**<br>1. Психологические теории усвоения как базис концепций обучения.<br>1.1. Бихевиористская теория научения (законы научения).<br>1.2. Ассоциативно-рефлекторная теория усвоения.<br>1.3. Гештальттеория усвоения.<br>1.4. Когнитивная теория научения.<br>1.5. Основные положения деятельностного подхода к обучению.<br>2. Теория поэтапного формирования умственных действий.<br>3. Концепция проблемного обучения.<br>4. Программированное обучение. | 2 | | | | | Мульти-медийное сопровождение «Самостоятель-ная работа по педагогической психологии» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8] | Блок-схемы по рассматриваемым вопросам |
| 5.2.1.2 | **Современные концепции обучения** (круглый стол - деловая игра)<br>1. Психологический анализ теории поэтапного формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину).<br>2. Сущность программированного обучения. Границы применения данного подхода.<br>3. Психологический анализ проблемного обучения. | | 2 | | | 4 | Карточки с заданиями, практикум по педагогической психологии, кроссворд. | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8] | Доклады, блок-схемы, презентации |
| 5.2.2.1 | **Психологические основы учебной деятельности**<br>1. Общая характеристика учебной деятельности.<br>2. Внешняя структура учебной деятельности (характеристика основных компонентов).<br>3. Основные подходы к становлению учебной мотивации.<br>4. Педагогические воздействия, способствующие прогрессу и регрессу учебной мотивации школьников.<br>5. Роль мотивации достижения и избегания в учебной деятельности. | 2 | | | | | Мульти-медийное сопровождение «Самостоятель-ная работа по педагогической психологии» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Блок-схемы по рассматриваемым вопросам м |
| 5.2.2.2 | **Психологические основы учебной деятельности**<br>1. Характеристика основных компонентов учебной деятельности. | | 2 | | | | | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Блок-схемы по рассматриваемым вопросам |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3. Прогресс и регресс учебной мотивации.<br>4. Условия формирования мотивации достижения в учебной деятельности. | | | | | | | | |
| 5.2.3.1 | **Дифференциальная психология обучения**<br>1.Сравнение когнитивно-ориентированной и личностно-ориентированной образовательной парадигм.<br>2.Технология личностно-ориентированного обучения.<br>3.Стилевой подход к учению и преподаванию.<br>4.Принципы и программы работы с одаренными детьми.<br>5.Неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема.<br>6.Выученная беспомощность и ее преодоление. | | 2 | | | 4 | Карточки с заданиями, практикум по педагогической психологии, кроссворд | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Блок-схемы по рассматриваемым вопросам, контрольн. тест.<br>***Рейтинговая контрольн. работа № 1*** |
| **5.3** | **Психология воспитания** | **2** | **4** | | **2л** | **4** | | | |
| 5.3.1.1 | **Психология воспитания и самовоспитания**<br>1.Предмет воспитания. Соотношение воспитания и развития.<br>2.Психологические основания современных теорий воспитания.<br>3.Цели воспитания. Средства и методы воспитания.<br>4.Принципы эффективного воспитания.<br>5.Психологические механизмы воспитания и формирования личности.<br>6.Понятие о воспитанности. Критерии воспитанности. | | | | 2л | | Мульти-медийное сопровождение «Самостоятельная работа по педагогической психологии» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [6], [8], [13] | Блок-схемы по рассматриваемым вопросам |
| 5.3.1.2 | **Психология воспитания и самовоспитания**<br>1. Становление разносторонне развитой личности.<br>2. Эмпатия и нравственное развитие личности.<br>3. Преодоление разрыва между моральными знаниями и поведением у детей (нравственная саморегуляция).<br>4. Психологические основы самовоспитания. | | 2 | | | | | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [6], [8], [13] | Доклады, презентации |
| 5.3.2.1 | **Социально-психологические аспекты воспитания**<br>1. Роль воспитания в становлении разносторонне развитой личности.<br>2. Эмпатия и нравственное развитие личности. | 2 | | | | 2 | Научные статьи по проблеме | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [6], [8], [13] | Видеоматериалы с рефлексивным анализом, блок-схемы |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3. Преодоление разрыва между моральными знаниями и поведением у детей (нравственная саморегуляция).<br>4. Психологические основы самовоспитания. | | | | | | | | |
| 5.3.2.2 | **Социально-психологические аспекты воспитания**<br>1.Общение и воспитание.<br>2.Виды и способы влияния в воспитании.<br>3.Воспитание как влияние на социальные установки личности.<br>4.Коллектив и развитие личности.<br>5.Коррекционно-развивающая работа воспитателя. | | 2 | | | 2 | Мульти-медийное сопровождение «Самостоятель-ная работа по педагогической психологии» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [6], [8], [13] | Блок-схемы по рассматривае-мым вопросам |
| **5.4** | **Психология педагога и педагогической деятельности** | **6** | **4** | | **2с** | **4** | | | |
| 5.4.1.1 | **Психология личности педагога**<br>1.Требования к личности педагога в современных условиях.<br>2.Задатки и педагогические способности.<br>3.Педагогическая направленность.<br>4.Сущность и структура профессионального самосознания педагога.<br>5.Профессиональные деформации педагогов.<br>6.Феномен эмоционального выгорания у педагогов. | 2 | | | | | Мульти медийное сопровождение «Самостоятель-ная работа по педагогической психологии» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Опрос, проверка «Рефлек-сивных дневников» |
| 5.4.1.2 | **Психология личности педагога**<br>1. Психологические требования к личности педагога в современных условиях.<br>2. Характеристика педагогических способностей.<br>3. Профессиональное самосознание учителя.<br>4. Развитие Я-концепции учителя.<br>5. Создание атмосферы психологической поддержки в классе. | | 2 | | | | Карточки с заданиями, практикум по педагогической психологии, | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Опрос, проверка «Рефлек-сивных дневников» |
| 5.4.2.1 | **Психология педагогической деятельности**<br>**1.**Модель труда учителя (по Л.М. Митиной).<br>2.Сущность и структура педагогической деятельности.<br>3.Функции педагогической деятельности.<br>4.Педагогическое целеполагание: модели Дж.Мейджера и Н. Грунлунда. Таксономия учебных целей П. Блума. | 2 | | | | | Мульти-медийное сопровождение «Самостоятель-ная работа по педагогической психологии» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 5.Индивидуальный стиль деятельности педагога. | | | | | | | | |
| 5.4.2.2 | **Психология педагогической деятельности**<br>1. Диагностика индивид-ого стиля педагог-кой деятельности.<br>2. Разработка рекомендаций по оптимизации стиля педагогической деятельности.<br>3. Диагностика стиля педагогического общения.<br>4. Анализ школьных конфликтов и рекомендации по их разрешению. | | | | 2с | | Методики для диагностики стиля индивидуальной деятельности педагога | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Обобщающие таблицы, коллоквиум, подготовка глоссария |
| 5.4.3.1 | **Психология педагогического общения и взаимодействия**<br>1.Понятие о межличностном взаимодействии.<br>2.Педагогическое общение: сущность и структура.<br>3.Факторы социально-перпцептивных искажений в педагогическом общении.<br>4.Барьеры в педагогическом общении.<br>5.Педагогические конфликты и их разрешение. | 2 | | | | | Мульти-медийное сопровождение «Самостоятель-ная работа по педагогической психологии» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Проверка конспектов первоисточни ков |
| 5.4.3.2 | **Психология педагогического общения и взаимодействия**<br>1. Педагогическое общение: структура, стили.<br>2. Педагогические конфликты.<br>3. Пути разрешения педагогических конфликтов.<br>4. Посредничество в педагогических конфликтах.<br>5. Создание атмосферы психологической поддержки в классе. | | 2 | | | 4 | Методики Н.В. Самоукина «Игры в школе и дома», протоколы | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Отчет по ре-зультатам диагностики ***Рейтинговая контрольн. работа № 2*** |
| **5.5** | **Возрастные особенности обучения и воспитания** | **8** | **14** | | | **16** | | | |
| 5.5.1.1 | **Психологические основы обучения и воспитания детей дошкольного возраста**<br>1.Проблема пренатального научения и воспитания.<br>2.Основные сферы научения младенцев.<br>3. Решение проблемы обучения и развития применительно к младенческому и раннему возрасту.<br>4. Проблема раннего двуязычия.<br>5. Психол. основы воспитания младенцев и детей раннего возраста. | 2 | | | | | Мульти медийное сопровождение | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Подготовка м/м презентаций и конспектов выступлений по вопросам семинара |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5.5.1.2 | **Психологические основы обучения и воспитания детей дошкольного возраста**<br>1. Ценность дошкольного детства. Решение проблемы обучения и развития детей дошкольного возраста.<br>2. Основы обучения дошкольников речи, чтению и письму.<br>3.Основные линии воспитания дошкольника.<br>4. Нарушения поведения в дошкольном возрасте и их психологическая коррекция.<br>5. Организация групп развития для неготовых к школе детей. | | 2 | | | 2 | Мульти-медийное сопровождение: фрагменты передачи «Суперняня» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Доклады, блок-схемы по рассматри-ваемым вопросам |
| 5.5.2.1 | **Психологические основы обучения и воспитания младших школьников.**<br>1. Проблема адаптации ребенка к школе.<br>2. Формирование основных компонентов учебной деятельности младших школьников.<br>3. Воспитание мл. школьника в различных видах деятельности.<br>4. Психолого-педагогическая помощь младшим школьникам в развитии произвольности поведения.<br>5. Особенности педагогического оценивания мл. школьников. | 2 | | | | 2 | Мультимедий-ное сопровождение; | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [6], [8], [13] | Доклады, блок-схемы по рассматри-ваемым вопросам |
| 5.5.2.2 | **Психологические основы обучения и воспитания младших школьников.**<br>1. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения мл. школьников.<br>2. Нарушения поведения и их психолого-педагогическая коррекция.<br>3. Критерии психологической готовности ребенка к школе.<br>4. Формирование основных компонентов учебной деятельности младших школьников.<br>5. Воспитание младших школьников. | | 4 | | | 2 | «Суперняня» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [6], [8], [13] | Составление глоссария, опрос |
| 5.5.3.1 | **Психологические основы обучения и воспитания подростков**<br>1. Задачи развития, решаемые в подростковом возрасте. | 2 | | | | | Мультимедий-ное сопровождение | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Эссе по фильму или передаче |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2. Перестройка учебной деятельности подростков.<br>3. Воспитание и самовоспитание в подростковом возрасте.<br>4. Проблема «группы риска» среди подростков.<br>5. Особенности педагогического воздействия на подростков. | | | | | | | | |
| 5.5.3.2 | **Психологические основы обучения и воспитания подростков**<br>1. Ценность ранней юности и задачи развития.<br>2. Психологические условия эффективности обучения подростков.<br>3. Психологические особенности воспитания подростков. | | 2 | | | 2 | Карточки с заданиями | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Заполнение протоколов исследования, опрос |
| 5.5.3.3 | **Психологические основы обучения и воспитания подростков**<br>1. Готовность учащихся к учению в средних классах школы.<br>2. Индивидуальный подход к трудным подросткам.<br>3. Психологические основы профориентации. | | 2 | | | 2 | Протоколы исследования | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Составление кроссворда, Опрос, план-конспект |
| 5.5.4.1 | **Психологические основы обучения и воспитания старших школьников и студентов**<br>1. Ценность ранней юности и задачи развития.<br>2. Обучение и развитие мышления в ранней юности.<br>3. Взрослый человек в современной образовательной среде.<br>4. Включение новых знаний в структуру индивидуального опыта взрослого человека и развитие творческого мышления. | 2 | | | | | Мульти-медийное сопровождение | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | План-конспект |
| 5.5.4.2 | **Психологические основы обучения и воспитания старших школьников и студентов**<br>1. Отношение юношей и девушек к школе и учителям.<br>2. Знаково-контекстное обучение. Организация деловых игр.<br>3.Мотивация учения взрослого человека и мотивация участия (отечественные и зарубежные исследования). | | 2 | | | 2 | Мульти-медийное сопровождение | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Кейс-задания, коллоквиум, подготовка глоссария |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5.5.4.3 | **Психологические основы обучения и воспитания старших школьников и студентов**<br>1. Личностные новообразования в юношеском возрасте.<br>2. Профориентационная работа в старшем школьном возрасте (методика ПДО).<br>3. Специфика конфликтов в юношеском возрасте. Технология их разрешения. | | 2 | | | 4 | Схема, образцы заключений и рекомендаций | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Доклады, блок-схемы по рассматри-ваемым вопросам ***Рейтинговая контрольная работа № 3*** |
| | **Всего:** | **22** | **28** | | **2л+2с** | **36** | | | **Экзамен** |
| | **Всего по учебной дисциплине:** | **110** | **120** | | **18 (10л+ 8с)** | **188** | | | |

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

«Теоретические и методологические основы психологической помощи»

**Заочная форма получения образования**

| № раздела, темы, занятия | Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов | Количество аудиторных часов | | | Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия и др.) | Литература | Формы контроля занятий |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | лекции | практические (семинарские) занятия | управляемая самостоятельная работа | | | |
| **Раздел 1. Психология развития** | | | | | | | |
| **2 курс** | | | | | | | |
| **1.1** | **Предмет и задачи психологии развития**<br>1.Предмет возрастной психологии.<br>2.Научные задачи возрастной психологии.<br>3.Прикладные задачи возрастной психологии.<br>4.Связь возрастной психологии с другими отраслями науки. | **2** | | | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [14] | Конспекты перво-источников |
| **1.3** | **Теории и модели психического развития** | | | | | | |
| 1.3.2 | **Психоаналитическое и когнитивное направление теорий и моделей психического развития**<br>1.Классический психоанализ З. Фрейда и его трактовка стадий развития. | | **2** | | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Мультмедийные презентации |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2.Эпигенетическая теория развития Э. Эриксона.<br>3.Теория зрелости К. Юнга.<br>**Когнитивное направление**<br>4.Теория развития интеллекта Ж. Пиаже.<br>5.Теория морального развития Л. Колберга.<br>6.Теория развития умений К. Фишера. | | | | | | |
| **1.4** | **Проблема возрастной периодизации** | | | | | | |
| 1.4.1 | **Проблема возрастной периодизации**<br>1.Понятие о периодизации. Споры относительно границ и задач каждого периода.<br>2.Возрастные периодизации, построенные по внешнему признаку.<br>3.Периодизации, построенные по внутреннему признаку.<br>4.Периодизации, построенные по множественности признаков.<br>5.Периодизации взрослого развития.<br>6.Сензитивный, литический и критический периоды. | **2** | | | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Конспекты |
| **1.7** | **Психическое развитие в дошкольном возрасте** | | | | | | |
| 1.7.1 | **Психическое развитие в дошкольном возрасте**<br>1.Социальная ситуация и общие условия психического развития дошкольников.<br>2.Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте.<br>3.Развитие психических процессов дошкольника в условиях совместной деятельности общения и игры.<br>4.Психические новообразования дошкольного возраста.<br>5.Психологическая готовность к школе. | **2** | | | Отрывок из учебного фильма | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Анализ видеофильма |
| **1.8** | **Психическое развитие в младшем школьном возрасте** | | | | | | |
| 1.8.1 | **Психическое развитие в младшем школьном возрасте**<br>1.Общие условия развития в младшем школьном возрасте. | | **2** | | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [9], | Решение практических |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Социальная ситуация развития.<br>2.Симптомы кризиса 6-7 лет.<br>3.Формирование учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте.<br>4.Развитие познавательной сферы младшего школьника.<br>5.Развитие личности младшего школьника. | | | | | [14] | задач |
| **1.9** | **Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте** | | | | | | |
| 1.9.1 | **Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте**<br>1.Традиционные взгляды на подростково-юношеский возраст.<br>2.Сущность кризиса подросткового возраста.<br>3.Психологические новообразования подросткового возраста. Чувство взрослости. Виды взрослости.<br>4.Общение подростков со сверстниками как ведущая деятельность возраста.<br>5.Важнейшие задачи раннего юношеского возраста.<br>6.Особенности развития личности в юношеском возрасте. | | **2** | | Мультимед. презентация | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Дискуссия |
| **1.11** | **Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости** | | | | | | |
| 1.11.1 | **Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости**<br>1.Общепсихологическая характеристика взрослости. Акмеология.<br>2.Особенности психических познавательных процессов в период средней взрослости.<br>3.Кризис середины жизни.<br>4.Особенности развития мотивационной сферы в среднем возрасте. | **2** | | | ЭУМК | Осн. [1], [2], [11].<br>Доп. [7], [14] | Устный опрос |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 5.Профессиональное и творческое развитие личности в зрелом возрасте. | | | | | | |
| | **Всего аудиторных:** | **8** | **6** | | | | |
| | **Всего по учебной дисциплине:** | **14** | | | | | **Экзамен** |
| **Раздел 2. Социальная психология** | | | | | | | |
| **3 курс** | | | | | | | |
| **2.1** | **Введение в социальную психологию** | **2** | | | | | |
| **2.1.2** | **Социальная психология как наука. История развития социальной психологии** | **2** | | | | | |
| 2.1.2.1 | 1. Социальная психология как наука.<br>2. Становление и развитие социальной психологии в странах дальнего зарубежья.<br>3. Развитие социальной психологии в странах ближнего зарубежья и в Беларуси.<br>4. Дифференциация предмета социальной психологии. | 2 | | | Рисунок 1 – Дифференциация предмета социальной психологии | Осн. [3].<br>Доп. [1], [4], [16] | Дискуссия |
| **2.2** | **Социальная психология больших групп и массовых явлений** | **2** | | | | | |
| **2.2.1** | **Психология толпы** | **2** | | | | | |
| 2.2.1.1 | 1. Понятие о группе и ее основные признаки. Классификация групп.<br>2. Виды больших групп.<br>3. Понятие толпы. Механизм ее формирования и состав.<br>4. Виды толп.<br>5. Влияние толпы на личность. | 2 | | | Мультимедийная презентация 1 «Психология толпы», видеофильм «Эффект толпы» | Осн. [3], [8].<br>Доп. [1], [4], [10] | Составление блок-схем |
| **2.3** | **Социальная психология малых групп и коллективов** | **2** | | | | | |
| **2.3.1** | **Социальная психология малых групп** | **2** | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2.3.1.1 | 1. Понятие малой группы. Виды малых групп.<br>2. Психологическая структура организованных групп.<br>3. Лидерство и руководство в группах. | 2 | | | Рисунок 2 – Виды малых групп | Осн. [3], [8].<br>Доп. [1], [4], [10] | Составление блок-схем |
| | **Всего часов за семестр:** | **6** | | | | | |
| **4 курс** | | | | | | | |
| **2.2** | **Социальная психология больших групп и массовых явлений** | | **2** | | | | |
| **2.2.2** | **Этническая психология** | | **2** | | | | |
| 2.2.2.1 | 1. Понятие этнопсихологии.<br>2. Проблема национального характера.<br>3. Национальные установки и стереотипы как предрассудки и предубеждения. | | 2 | | Мультимедийная презентация 2 «Этническая психология». | Осн. [3].<br>Доп. [1], [4], [10] | Составление вопросов и ответов по теме |
| **2.4** | **Социально-психологические проблемы межличностного взаимодействия** | | **2** | | | | |
| **2.4.2** | **Социальная психология общения** | | **2** | | | | |
| 2.4.2.2 | 1. Виды общения.<br>2. Особенности делового общения.<br>3. Социально-психологические проблемы педагогического взаимодействия и общения: стили, виды и типы. | | 2 | | Мультимедийная презентация 3 – Психология общения, видеофильм «Жесты и мимика человека» | Осн. [3], [8].<br>Доп. [1], [4], [10] | Опрос, рефераты, тест |
| | **Всего часов за семестр:** | | **4** | | | | |
| | **Всего аудиторных:** | **6** | **4** | | | | |
| | **Всего по учебной дисциплине:** | **10** | | | | | **Зачет** |
| **Раздел 3. Специальная психология** | | | | | | | |
| **2 курс, 4 семестр** | | | | | | | |
| **3.1** | **Специальная психология: предмет и задачи** | **2** | | | | | |
| 3.1.1 | Специальная психология: предмет и задачи<br>1.Специальная психология как прикладная отрасль психологии. | 2 | | | Мультимедийное сопровождение (презентация) | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2.Межпредметные связи специальной психологии.<br>3.Задачи, принципы и методы специальной психологии.<br>4.История становления специальной психологии. | | | | | | |
| **3.3** | **Классификации нарушений психофизического развития** | **2** | | | | | |
| 3.3.1 | Классификации нарушений психофизического развития<br>1.Многообразие критериев классификаций нарушений психофизического развития.<br>2.Классификация детей с особенностями психофизического развития в зависимости от вида помощи.<br>3.Классификация нарушений психофизического развития В. В. Лебединского.<br>4.Классификация МКБ-10. | 2 | | | | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| **3.4** | **Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития** | **2** | | | | | |
| 3.4.1 | Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития<br>1.Понятие о нормальном и отклоняющемся развитии.<br>2.Понятие о структуре нарушенного развития.<br>3.Общие в норме и при дизонтогенезе закономерности развития.<br>4.Закономерности нарушенного развития. | 2 | | | | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| **3.5** | **Общее психическое недоразвитие** | **2** | | | | | |
| 3.5.1 | Закономерности общего психического недоразвития.<br>1.Понятие «умственная отсталость».<br>2.Классификации умственной отсталости.<br>3.Психолого-педагогическая характеристика детей с легкой умственной отсталостью. | 2 | | | Иллюстрации | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| | **Всего часов за семестр:** | **8** | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **3 курс, 5 семестр** | | | | | | | |
| **3.8** | **Дефицитарное психическое развитие** | | **2** | | | | |
| 3.8.2 | Характеристика дефицитарного психического развития<br>1.Классификация сенсорных нарушений.<br>2.Причины сенсорных нарушений.<br>3.Сравнительный анализ психических процессов при разных вариантах сенсорной патологии.<br>4.Рекомендации родителям и педагогам по организации взаимодействия с детьми данной категории. | | 2 | | Схемы | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Доклады, блок-схемы по рас-сматриваемым вопросам. |
| **3.9.** | **Искаженное психическое развитие** | | **2** | | | | |
| 3.9.2 | Характеристика искаженного психического развития<br>1.Структура дефекта при РДА.<br>2.Основные признаки РДА.<br>3.Причины и проявление шизофрении в детском возрасте.<br>4.Рекомендации по взаимодействию с детьми с искаженным развитием. | | 2 | | Протоколы обследования | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | Заполнение протоколов обследования |
| **3.11** | **Психологическая диагностика развития ребенка** | **2** | | | | | |
| 3.11.1 | Принципы психологической диагностики в специальной психологии<br>1.Принципы, методы и задачи диагностики в специальной психологии.<br>2.Требования к диагностическому инструментарию.<br>3.Основные направления психологического обследования.<br>4.Особенности изучения детей с ОПФР на разных возрастных этапах и при разной патологии. | 2 | | | Иллюстрации | Осн. [5], [12], [13].<br>Доп. [3], [15] | |
| | **Всего часов за семестр:** | **2** | **4** | | | | |
| | **Всего по учебной дисциплине:** | **10** | **4** | | | | |
| | **Всего аудиторных:** | **14** | | | | | **Экзамен** |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Раздел 4. Методология и методы психологического исследования** | | | | | | | |
| **3 курс, 6 семестр** | | | | | | | |
| **4.1.** | **Понятие о методологии и методах психологического исследования. Философский уровень описания объекта** | **2** | | | | | |
| 4.1.1 | 1.Понятие о методологии психологического исследования, уровни методологии и основные субъекты процесса познания.<br>2.Характеристика уровня.<br>3.Функциональные подсистемы исследовательской деятельности психолога. Основные типы моделей исследовательской деятельности.<br>4.Основные классы методов психологического исследования, их виды и особенности. | 2 | | | Мультимедийное сопровождение (презентация) | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11], [12] | Конспект |
| 4.1.2 | 1.Понятие о психологической информации. Ее особенности и основные виды.<br>2.Основные типы психологического знания по Я.А. Понамареву.<br>3.Основные принципы деятельности психолога по получению психологической информации.<br>4.Общая схема получения психологической информации. | | | | | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Защита реферата, блок-схемы по рассматри-ваемым вопросам |
| **4.4** | **Теоретический уровень описания объекта** | **2** | | | | | |
| 4.4.1 | 1.Характеристика уровня.<br>2.Теоретическая модель объекта исследования.<br>3.Методологические принципы. | 2 | | | | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Конспект |
| 4.4.2 | 1.Понятие о гипотезе исследования. Основные виды гипотез, их классификация.<br>2.Основные виды гипотез, их классификация.<br>3.Виды и подвиды верификации. | | | | | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Доклады, блок-схемы. |
| 4.6 | **Практический уровень описания объекта** | **2** | **2** | | | | |
| **4.6.2** | **Классификация видов и методов психологического исследования** | **2** | **2** | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4.6.2.1 | 1.Основные виды классификаций психологических исследований.<br>2.Наблюдение.<br>3.Опросные методы. | 2 | | | Опорный конспект | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Конспект |
| | **Всего часов за семестр:** | **6** | **2** | | | | |
| **4 курс, 7 семестр** | | | | | | | |
| 4.6.2.2 | 1.Классификация методов психологического исследования по Б.Г. Ананьеву.<br>2.Классификация методов психологического исследования по Е.А. Пырьеву.<br>3.Классификация методов психологического исследования по С.Л. Рубинштейну. | | | 2 | | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Блок-схема по вопросам |
| **4.7** | **Требования к методам и методикам психологического исследования** | **2** | **2** | | | | |
| 4.7.1 | 1.Критерии качества методики.<br>2.Понятие качества варианта ответа.<br>3.Шкалы измерений. | 2 | | | Иллюстрации | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Конспект |
| 4.7.2 | 1.Требования к методике.<br>2.Надежность. Репрезентативность.<br>3.Валидность, виды валидности.<br>4.Варианты шкал измерений. | | | 2 | | Осн. [6], [7].<br>Доп. [2], [11] | Рефераты, конспект, подбор видео с рефлексивным анализом |
| | **Всего часов за семестр:** | **2** | **2** | | | | |
| | **Всего по учебной дисциплине:** | **8** | **4** | | | | |
| | **Всего аудиторных:** | **12** | | | | | **Экзамен** |
| **Раздел 5. Педагогическая психология** | | | | | | | |
| **4 курс, 5 семестр** | | | | | | | |
| **5.2** | **Психология обучения** | **2** | | | | | |
| 5.2.1.1. | 1.Отличия учебной деятельности от других видов деятельности. Предмет учебной деятельности.<br>2.Структура учебной деятельности.<br>2.1.Мотивация учебной деятельности: сущность, | 2 | | | Мультимедийное сопровождение «Самостоятельная работа по педагогической психологии» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8] | Защита реферата, блок-схемы по рассматри-ваемым |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | структура, формирование и развитие.<br>2.2.Учебные цели, учебные задачи, учебные ситуации: сущность, требования, предъявляемые к ним.<br>2.3.Учебные действия, операции, приемы учебной работы.<br>2.4.Параметры контроля и оценки как факторы становления самоконтроля и самооценки в учебной деятельности школьников. | | | | | | вопросам |
| **5.3** | **Психология воспитания** | | **2** | | | | |
| 5.3.2.2 | 1.Общение и воспитание.<br>2.Виды и способы влияния в воспитании.<br>3.Воспитание как влияние на социальные установки личности.<br>4.Воспитание как воздействие на самосознание личности.<br>5.Коллектив и развитие личности.<br>6.Коррекционно-развивающая работа воспитателя. | | 2 | | Мультимедийное сопровождение «Самостоятельная работа по педагогической психологии» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [6], [8], [13] | Блок-схемы по рассматри-ваемым вопросам |
| **5.4** | **Психология педагога и педагогической деятельности** | **2** | | | | | |
| 5.4.1.1. | 1.Требования к личности педагога в современных условиях.<br>2.Задатки и педагогические способности.<br>3.Педагогическая направленность.<br>4.Сущность и структура профессионального самосознания педагога.<br>5.Профессиональные деформации педагогов.<br>6.Феномен эмоционального выгорания у педагогов. | 2 | | | Мультимедийное сопровождение «Самостоятельная работа по педагогической психологии» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [6], [13] | Опрос, проверка «Рефлексивных дневников» |
| **5.5** | **Возрастные особенности обучения и воспитания** | **2** | | | | | |
| 5.5.3.1 | 1.Сущность и структура психологической готовности к учению в школе.<br>2.Задачи развития, решаемые в школьные годы.<br>3.Формирование умения учиться в школе. Перестройка учебной деятельности подростков и студентов.<br>4.Воспитание и самовоспитание школьников. | 2 | | | Опорный конспект | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [6], [13] | Конспект |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 5.Проблема «группы риска» среди подростков.<br>6.Возрастные особенности педагогического воздействия на школьников. | | | | | | |
| | **Всего часов за семестр:** | **6** | **2** | | | | |
| **4 курс, 8 семестр** | | | **4** | | | | |
| 5.4 | **Психология педагога и педагогической деятельности** | | **2** | | | | |
| 5.4.3.1 | 1.Понятие о межличностном взаимодействии. Стили педагогического взаимодействия.<br>2.Педагогическое общение: сущность и структура.<br>3.Факторы социально-перпцептивных искажений в педагогическом общении.<br>4.Барьеры в педагогическом общении.<br>5.Педагогические конфликты и их разрешение. | | 2 | | «Самостоятельная работа по педагогической психологии» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | |
| **5.5** | **Возрастные особенности обучения и воспитания** | | **2** | | | | |
| 5.5.2.1 | **Психологические основы обучения и воспитания младших школьников**<br>1.Адаптация ребенка к школе как психолого-педагогическая проблема.<br>2.Игровая коррекция психического развития первоклассников в период адаптации.<br>3.Формирование основных компонентов учебной деятельности младших школьников.<br>4.Воспитание мл. школьника в различных видах деятельности.<br>5.Психолого-педагогическая помощь младшим школьникам в развитии произвольности поведения.<br>6. Особенности педагогического оценивания мл. школьников. | | 1 | | М/м сопровождение, «Английский язык с Еленой Меркуловой», «Английский с Хрюшей и Степашкой» | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | |
| 5.5.3.2 | **Психологические основы обучения и воспитания подростков**<br>1.Ценность ранней юности и задачи развития.<br>2.Психологические условия эффективности обучения подростков. | | 1 | | Карточки с заданиями | Осн. [4], [9], [10].<br>Доп. [5], [8], [13] | Рефераты, конспект, подбор видео с рефлексивным анализом |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3.Психологические особенности воспитания подростков. | | | | | | |
| | **Всего часов за семестр:** | | **4** | | | | |
| | **Всего по учебной дисциплине** | **6** | **6** | | | | |
| | **Всего аудиторных:** | | **12** | | | | **Экзамен** |
| | **ВСЕГО:** | **38** | **24** | | | | |

## ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

## ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА


1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.
2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.
3. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учеб.-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2014. – 89 с.
4. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.
5. Варенова, Т. В. Коррекционная педагогика : учеб.-метод. комплекс / Т. В. Варенова / Гос. ин-т упр. и соц. технологий Белорус. гос. ун-та. – Минск : ГИУСТ БГУ, 2007. – 112 с.
6. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.
7. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.
8. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М. : АСТ, 2010. – 448 с.
9. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.
10. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1- 23 01 04 "Психология" / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.
11. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности "Психология" / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.
12. Хитрюк, В. В. Основы дефектологии : учеб. пособие для студентов вузов по пед. специальностям / В. В. Хитрюк. – Минск : Изд-во Гревцова, 2009. – 280 с.

13. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : Баранович. гос. ун-т, 2011. – 201 с.

## ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

3. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. - 5-е изд., стер. - М. : Академия, 2008. – 272 с.

4. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ : ИНФРА-М, 2006. – 416 с.

5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд, доп. – М. : МПСИ ; Воронеж , 2010. – 448 с.

6. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

7. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

8. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб. : Прайм-Еврознак, – Пресс, 2005. – 408 с.

9. Лысюк, Л. Г. Психология развития: младший школьник : учеб.-метод. пособие для студентов психол. и пед. специальностей ун-та / Л. Г. Лысюк. – Брест : БрГУ, 2010. – 104 с.

10. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. – 7-е изд. – СПб.: Питер , 2005. – 794 с.

11. Медведская, Е. И. Магистерские диссертации по психологии : подготовка, содержание, оформление, защита / Е. И. Медведская. – Брест : БрГУ, 2016. –102 с. (рекомендовано Учебно-методическим объединением по гуманитарному образованию в качестве учебно-методического пособия для магистрантов, обучающихся по специальностям 1-23 80 03 "Психология", 1-23 81 01 "Психологическое консультирование и психокоррекция")

12. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

13. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

14. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

15. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : практикум для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2011. – 225 с.

16. Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персоналогии: интегративно-эклектический подход. – Минск : АПО, 2011. – 376 с.

## ПЕРЕЧЕНЬ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ

Основными средствами диагностики усвоения знаний и овладения необходимыми умениями и навыками по учебной дисциплине «Теоретические и методологические основы психологической помощи» являются:

1. Опрос: письменный и устный, индивидуальный и групповой, экспресс-опрос.
2. Тесты контроля и самоконтроля: по отдельным вопросам, по теме занятия, по разделу, по всему учебному материалу
3. Проверка и взаимопроверка самостоятельных работ, задач.
4. Индивидуальный или групповой доклад по изученной теме, по научной статье, фрагменту монографии.
5. Рецензирование.
6. Защита проектов.

- устный опрос;
- эссе;
- составление тематических блок-схем, таблиц, план-конспектов;
- анализ видеофильма;
- дискуссия;
- решение практических задач;
- рейтинговые контрольные работы;
- зачет;
- экзамен.

# МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
## *по организации и выполнению самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине*

Самостоятельная работа – это форма организации учебного процесса, направленная на активизацию учебно-познавательной деятельности, формирование у студентов умений и навыков самостоятельного приобретения, обобщения и применения знаний при методическом руководстве и контроле преподавателя.

Время, отведенное на самостоятельную работу, может использоваться на:

- подготовку к лекциям и практическим занятиям;
- подготовку к зачету по учебной дисциплине;
- проработку тем (вопросов), вынесенных на самостоятельное изучение;
- выполнение творческих заданий;
- подготовку тематических докладов, рефератов, презентаций;
- выполнение практических заданий;
- конспектирование основной и дополнительной литературы, первоисточников;
- составление таблицы персоналий;
- подготовку к промежуточным формам контроля знаний;
- оформление информационных и демонстрационных материалов.

***1. Преподаватель:***

- отвечает за планирование, организацию и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов;
- доводит до сведения студентов выделенные на самостоятельное изучение темы дисциплины;
- разрабатывает контрольные вопросы и задания, подбирает источники литературы;
- знакомит с требованиями по форме и срокам выполнения заданий;
- проводит индивидуальные консультации;
- осуществляет контроль выполнения самостоятельной работы.

***2.Студент должен:***

- ознакомиться с темой, перечнем вопросов (заданий), подлежащих изучению (выполнению) и планом изложения материала;
- ознакомиться с требованиями по форме и срокам выполнения заданий, а также по форме их контроля;
- изучить рекомендованные источники литературы, проанализировать, обобщить и законспектировать материал согласно плану (выполнить задание);
- подготовить и представить выполненную работу согласно срокам и форме контроля.

***3.Требования к форме и срокам выполнения самостоятельной работы студентов:***

- все контрольные вопросы по теме дисциплины должны быть раскрыты согласно предложенному плану;
- задание должно быть выполнено в предложенной форме по предложенной тематике;
- обучающийся обязан выполнить все установленные учебной программой задания по самостоятельной работе.

Невыполнение заданий расценивается как невыполнение учебной программы – студенты не допускаются к итоговой форме контроля по учебной дисциплине (зачет).

# ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ЗАДАНИЙ И КОНТРОЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

## Раздел 1. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

**Тема 1.10.1 Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости** (2л)

*Вопросы для самостоятельного изучения*

1.Ранняя взрослость как социально-историческая категория.

2.Задачи возраста.

3.Развитие личности в возрасте ранней взрослости.

4.Профессиональное развитие личности.

5.Важнейшие сферы активности взрослого человека.

***Материалы для самостоятельной работы приведены в электронном УМК,*** а также в учебных пособиях:

1. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М., 2001.
2. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб., 2002.
3. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пособие. – М., 2001.

*Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания*

1.Законспектировать статью: Степанова Е. И. Психология взрослых // *Психология взрослых: Экспериментальная акмеология / Е.И. Степанова. СПб., 2000.*

Статья приведена в 4 разделе ЭУМК «Хрестоматийный материал по курсу».

2.Указать границы возраста и его название с точки зрения разных подходов.

3.Перечислить важнейшие жизненные задачи периода ранней взрослости.

*Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения*

1.Написание эссе «Мое профессиональное развитие на протяжении периода ранней зрелости».

2.Оформить в виде эссе собственные жизненные задачи на период ранней взрослости.

*Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний*

1.Определить важнейшие сферы активности взрослого человека и сформулировать ведущую (главнейшую) из них для мужчин и женщин.

2.Сформулировать важнейшие личностные новообразования в период ранней взрослости.

***Форма контроля:*** устный опрос, написание эссе, конспект первоисточников, взаимный контроль.

**Тема 1.12.2. Психосоциальное развитие в возрасте поздней взрослости и старости** (2с)

*Вопросы для самостоятельного изучения*

1. Теории старения.
2. Морфологическое развитие в старческом возрасте.
3. Моторное развитие в старческом возрасте.
4. Когнитивные особенности в возрасте поздней взрослости и старости.
5. Старение и специфические изменения эмоциональной сферы.
6. Личностные новообразования в старости.

***Материалы для самостоятельной работы приведены в электронном УМК,*** а также в учебных пособиях:

1. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М., 2001.
2. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб., 2002.
3. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пособие. – М., 2001.

*Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания*

1.Законспектировать статьи:

Марцинковская Т.Д. Особенности психического развития в позднем возрасте;

Александрова М.Д. Геронтогенез человека;

Лидерс А.Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании.

Статьи приведены в 4 разделе ЭУМК «Хрестоматийный материал по курсу».

*Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения*

1.Перечислить когнитивные особенности в возрасте поздней взрослости и старости.

2.Отметить специфические изменения эмоциональной сферы в возрасте поздней взрослости и старости.

*Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний*

1.Сформулировать важнейшие личностные новообразования в старости.

2.Провести сравнительный анализ типа приспособления к жизни на пенсии у своих бабушек и дедушек (эссе).

***Форма контроля:*** устный опрос, написание эссе, конспект первоисточников.

## РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Тема 2.1.1.1 Психологическая культура в структуре социальной психологии** (2л)

*Вопросы для самостоятельного изучения*

1. Понятие о психологической культуре. Основные виды, формы и уровни психологической культуры.
2. Соотношение концептуально-теоретической и житейской психологической культуры.
3. Понятие о психологической деятельности. Психологическое и социально-психологическое здоровье как цель и результат психологической деятельности.
4. Гуманистический характер психологической, социально-психологической культуры.

*Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания*

1.Ознакомиться с одним из вопросов (на выбор).

2.Выписать основной материал по вопросу и указать используемую литературу.

*Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения*

1. Проанализировать один из вопросов (на выбор).
2. Оформить материал в виде рисунков и (или) таблиц. Указать используемую литературу (не менее 5 источников).

*Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний*

1. Проанализировать один из вопросов (на выбор).
2. Подготовить мультимедийную презентацию по вопросу (не менее 10 слайдов). Указать ключевые слова и используемую литературу (не менее 5 источников).

***Форма контроля:*** конспекты первоисточников, рисунки и таблицы, мультимедийные презентации.

**Тема 2.6.4.1 Социально-психологические основы психотерапии** (2с)

*Вопросы для самостоятельного изучения*

1. Социально-психологические основы индивидуальной и групповой психотерапии.
2. Понятие о психодраме.

*Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания*

1. Ознакомиться с одним из вопросов (на выбор).
2. Выписать основной материал по вопросу и указать используемую литературу.

*Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения*

1. Проанализировать один из вопросов (на выбор).

2. Оформить материал в виде рисунков и (или) таблиц. Указать используемую литературу (не менее 5 источников).

*Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний*

1.Проанализировать один из вопросов (на выбор).

2.Подготовить мультимедийную презентацию по вопросу (не менее 10 слайдов). Указать ключевые слова и используемую литературу (не менее 5 источников).

***Форма контроля:*** конспекты первоисточников, рисунки и таблицы, мультимедийные презентации.

## Раздел 3. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Тема 3.2.1 Этиология нарушений психического развития** (2л)

*Вопросы для самостоятельного изучения*

1.Эндогенные факторы отклоняющегося развития.

2.Экзогенные факторы отклоняющегося развития.

3.Опосредующие факторы.

4.Заболевания, вызывающие нарушения психофизического развития.

*Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания*

1. Дать определения понятиям «экзогенные факторы», «эндогенные факторы», «опосредующие факторы».

2. Перечислить основные различия между эндогенными , экзогенными и опосредующими факторами.

3. Знать заболевания, вызывающие нарушения психофизического развития.

*Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения*

1. Уметь классифицировать предложенные признаки по категориям: эндогенные, экзогенные и опосредующие факторы.

2. Уверенно перечислять заболевания, в патогенезе которых отмечается нарушение психофизического развития

*Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний*

1. Привести примеры эндогенных и экзогенных факторов отклоняющегося развития.

2. Привести примеры влияния опосредующих факторов на течение основного заболевания

***Форма контроля:*** устный опрос, взаимный контроль.

**Тема 3.13.2 Социально-психологические проблемы специальной психологии** (2с)

*.Вопросы для самостоятельного изучения*

1.Характеристика семей, воспитывающих ребенка с ОПФР.

2.Организация психолого- педагогического консультирования родителей.

3.Отношение общества к ребенку с ОПФР.

4.Взаимодействие со сверстниками

*Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания*

1. Проанализировать основные типы отношения семьи и общества к ребенку с ОПФР.
2. Указать основные направления в консультировании семьи, воспитывающей ребенка с особенностями развития
3. Перечислить принципиальные различия взаимодействия детей с ОПФР и нормально развивающихся сверстников

*Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения*

*1.* Сравнить при каких условиях семейного воспитания, психическое развитие ребенка с легкими отклонениями в развитии будет протекать в наиболее благоприятных условиях и почему.

*Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний*

1. Привести пример оптимального типа отношения семьи к ребенку с ОПФР
2. Проанализировать особенности развития ребенка с ОПФР в разных семьях.
3. Определить основные этапы помощи родителям и ребенку, организацию и проведение психолого-педагогического консультирования

***Форма контроля:*** устный опрос, анализ частного случая.

## Раздел 4. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**Тема 4.2.1 Метасистемный уровень описания объекта** (2л)

*Вопросы для самостоятельного изучения*

1. Логика научного исследования.
2. Понятийный аппарат, проблема, противоречие.
3. Актуальность, объект и предмет исследования, гипотеза, цели, задачи, научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

*Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания*

1. Сформулируйте определение понятия «методология» и «методика исследования».

2. Раскрыть понятия «метод», «уровни познания», «формы научного познания» и «методы научного познания».

3. Перечислите и охарактеризуйте методологические принципы научного исследования.

4. Обоснуйте сущность и специфику теоретического познания. Перечислите его основные формы.

*Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения*

1. Раскройте специфику научного познания и его основные отличия от стихийно – эмпирического.

2. Перечислите основные компоненты научного аппарата исследования и дайте краткую содержательную характеристику каждого из них.

3. Сформулируйте определение понятия «Методология» в широком и узком смысле этого слова, функции методологии.

4. Обоснуйте положение о том, что методика научного исследования всегда конкретна и уникальна.

*Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний*

1. На основании выбранной темы разработайте компоненты научного аппарата исследования: проблему, противоречие, актуальность, объект и предмет исследования.

2. Сформулируйте требования, которые предъявляются к содержанию, логике и методике изложения исследовательского материала в научной работе.

***Форма контроля:*** устный опрос, проверочная работа (на знание основных понятий).

## Раздел 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Тема 5.3.1.1 Психология воспитания и самовоспитания (2л)

*Вопросы для самостоятельного изучения*

1.Предмет психологии воспитания. Соотношение воспитания и развития.

2.Психологические основания современных теорий воспитания.

3.Цели воспитания. Средства и методы воспитания.

4.Принципы эффективного воспитания.

5.Психологические механизмы воспитания и формирования личности.

6.Понятие о воспитанности. Критерии воспитанности.

*Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания*

1. Выписать в словарь основные понятия темы: воспитание, развития личности, свойства личности, коллектив, самовоспитание, самообразование.

2. Составить конспект: Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Перечислите и проанализируйте определения понятия «воспитание», встречающееся в современной психолого-педагогической литературе. Выделите его ключевые характеристики.

4. Назовите общие методы воспитания и средства воспитания.

5. Определите параметры самовоспитания.

6. Выделите из монографий или научных статей по педагогической психологии описание методов исследования психики детей

7. Изучите статусную структуру группы детей.

*Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения*

1. Проанализируйте условия эффективности различных механизмов воспитания личности.

2. Охарактеризуйте закономерности развития личности и воспитательные возможности коллектива.

3. Выявите мотивы персональных предпочтений (выборов), по итогам изучения статусной структуры группы.

4. Ответьте на вопросы: Каким образом можно сделать воспитание важных качеств личности или искоренение вредных привычек наименее проблемным? Почему самовоспитание связывают с самооценкой? Приведите примеры.

*Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний*

1. Подготовьте психологическую консультацию для родителей на одну из тем: «Детская ревность и пути ее преодоления», «Воспитание чувства юмора, позитивного мышления», «Как помочь преодолеть страх», «Воспитание ответственности», «Разные подходы к воспитанию мальчика и девочки», «Психологическое здоровье ребенка в семье», др.

2. Проанализируйте статусную структуру группы, попытайтесь выявить причины непопулярности. Дайте рекомендации по изменению неблагоприятного положения некоторых детей в группе сверстников.

3. Приведите примеры: Почему воспитывать легче, чем перевоспитывать? Обоснуйте свой ответ на основе теории установки.

4. Оценить у самого себя, пользуясь самоанализом и предложенными вопросами, степень сформированности коммуникативных умений и навыков.

5. Оценить степень развития своей учебной группы как коллектива. Установить, в чем группа оказывает положительное, а в чем отрицательное влияние на развитие личности каждого члена группы.

***Форма контроля:*** устный опрос, участие в дискуссиях, составление блок-схем по рассматриваемым вопросам.

**Тема 5.4.2.2 Психология педагогической деятельности** (2с)

*Вопросы для самостоятельного изучения*

1. Профессионально значимые личностные качества педагога.

2. Профессиональное самосознание педагога.

3. Педагогическое взаимодействие.

4. Профессиональное педагогическое общение.

5. Психологическое здоровье педагога.

6. Психологические аспекты деятельности педагогов разных специализаций.

7. Диагностика индивидуального стиля педагогической деятельности и общения.

*Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания*

1. Выписать в словарь основные понятия темы: профессиональная психологическая культура личности педагога, профессиональное самосознание педагога, стиль педагогической деятельности, педагогическое взаимодействие.

2. Определите факторы, влияющие на формирование эффективного индивидуального стиля деятельности педагога. Определите различные подходы к классификации стилей педагогической деятельности.

3. Какова связь между профессиональной удовлетворенностью педагога и мотивацией его деятельности? Почему мотивационный комплекс педагога (высокий вес положительной мотивации, низкий – отрицательной) связан с эмоциональной составляющей?

4. Какие межличностные противоречия побуждают учащихся к конфликтному взаимодействию с учителем? Какие факторы являются доминирующими: рациональные или эмоциональные? Почему оценочная деятельность учителя часто является объектом конфликтов со школьниками?

5. Для описания деятельности учителя наряду с другими используются следующие термины: направленность, центрация, фасилитация, индивидуальный стиль деятельности. Приведены их определения. *Укажите, к каким терминам относятся эти определения.*

1). Система приемов и способов осуществления деятельности, которую субъект вырабатывает с учетом своих личностных качеств.

2). Совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности независимо от ситуаций.

3). Облегчение и одновременно стимулирование процесса учения для учащегося, т.е. умение создавать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку в классе, атмосферу психологической поддержки.

4). Заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных участников педагогической системы, своеобразная психологическая обращенность, «повернутость» учителя к ним и, следовательно, столь же избирательное служение их интересам.

*Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения*

1. Оценить у себя и кого-либо из своих товарищей по группе сформированность тех качеств и способностей, которые необходимы педагогу. Составить предложения о том, какие личностные и профессиональные качества необходимо развивать студенту вуза с педагогической направленностью, чтобы установить правильные отношения с учащимися, коллегами, администрацией.

2. Разработайте рекомендации (на выбор): по оптимизации стиля педагогической деятельности; повышения фактора привлекательности профессии педагога; или др.

3. Предложите рекомендации по совершенствованию взаимодействия педагогов с учащимися, предупреждению предвзятости в их восприятии и дайте им развернутое психологическое обоснование.

4. С помощью рекомендованных методик оцените степень выраженности своих профессионально-педагогических умений, значимых для руководства и особенности Вашей педагогической направленности. Какая группа умений (гностические, организационнын, коммуникативн, конструктивные) у Вас наиболее развита? Какие нуждаются в совершенствовании?

*Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний*

1. Провести самоанализ, составить рекомендации, разработать план и программу формирования у себя основных педагогических умений.

2. Раскройте пути внедрения в педагогическую практику эффективного взаимодействия в системе «учитель-ученик» и возможности решения 3-х проблем:
1) изменение мировоззрения учителя, его отношения к себе, своему жизненному опыту в сторону осознания собственных чувств, переживаний, проблем и психологических защит;
2) изменение отношения учителя к ученикам: помочь ученику развить положительные личностные качества, принять таким, каков он есть и определить возможный путь развития;
3) изменение отношения учителя к задачам педагогического процесса: не только достижение дидактических целей, но и развитие сотрудничества во взаимодействии с учащимися.

3. Составьте типологию причин синдрома «эмоционального сгорания», сложности самооценки педагога и отражения им личности учащегося. Обозначьте пути укрепления психического здоровья педагога как стратегической проблемы современного образования.

***Форма контроля:*** выступление с докладом (сообщением), составление обобщающих таблиц, коллоквиум, подготовка глоссария, отчет о результатх выполнения Методики диагностики стиля индивидуальной деятельности педагога.

## СПИСОК ВОПРОСОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

## РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

1. Предмет психологии развития.
2. Научные и прикладные задачи психологии развития.
3. Связь психологии развития с другими науками.
4. Специфика методов психологии развития.
5. Классические понятия психологии развития. Рост. Кривые роста. Созревание.
6. Классические понятия психологии развития. Дифференциация и централизация. Концепции дифференциации.
7. Классические понятия психологии развития. Научение. Виды научения (Б. Скиннер, А. Бандура, К. Халл).
8. Классические понятия психологии развития. Запечатление (К. Лоренц). Сенсибильность. Критические и сензитивные периоды.
9. Понятие социализации в психологии развития . Модели социализации.
10. Понятия направления, теории, модели в науке.
11. Общая характеристика теорий эндогенного направления.
12. Общая характеристика теорий экзогенного направления. Ранние бихевиористические трактовки.
13. Классический психоанализ З. Фрейда и его трактовка стадий развития.
14. Эпигенетическая теория развития Э. Эриксона.
15. Когнитивное направление: структурно-генетическая теория Ж. Пиаже.
16. Когнитивное направление: теория морального развития Л. Колберга.
17. Идеи развития в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.
18. Деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева. Внешняя и внутренняя плоскости деятельности.
19. Модель развития общения М.И. Лисиной.
20. Модель развития личности Л.И. Божович
21. Периодизация развития психики Д.Б. Эльконина.
22. Теория персонализации А.В. Петровского. Понятие адаптации, индивидуализации, интеграции.
23. Эко-психологические теории развития.
24. Понятия социальной ситуации развития, ведущей и базовой психических функций, возрастного новообразования. Механизм интериоризации психической функции.
25. Сензитивный, литический и критический периоды в развитии человека.
26. Понятие периодизации. Л.С. Выготский о критериях периодизации психического развития.
27. Возрастные периодизации, построенные по одному внешнему признаку (В. Штерн, Р. Заззо).
28. Периодизации, построенные по внутреннему признаку (З. Фрейд, Л. Кольберг, Ж. Пиаже).

29. Периодизации, построенные по множественности признаков (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, Л.И. Божович).
30. Группы периодизаций детского развития. Достоинства и недостатки.
31. Периодизации зрелого возраста. Достоинства и недостатки.
32. Детство как историческая категория. Феномен человеческого детства.
33. Пренатальный период и рождение в развитии человека.
34. Общепсихологическая характеристика новорожденности. Особенности психической жизни новорожденного.
35. Младенческий возраст как отправной пункт сенсорного развития человека. Общепсихологическая характеристика младенчества.
36. Развитие сенсорики и моторики ребенка в младенчестве. Предпосылки развития психических процессов.
37. Причины и симптомы кризиса одного года.
38. Основные линии психического развития в раннем возрасте. Основные новообразования раннего детства.
39. Развитие психических процессов в раннем возрасте.
40. Предпосылки развития личности в раннем детстве. Особенности эмоционально-волевой сферы ребенка.
41. Развитие предметно-практической деятельности в раннем возрасте. Роль орудийных действий в развитии наглядно-действенного мышления.
42. Причины и симптомы кризиса трех лет.
43. Психическое развитие в дошкольном возрасте.
44. Понятие психологической и психофизиологической готовности к школе. Структура психологической готовности к обучению.
45. Возрастной кризис 7 лет.
46. Психическое развитие в младшем школьном возрасте.
47. Структура учебной деятельности младшего школьника. Становление мотивации к обучению.
48. Общая характеристика психического развития в подростковом возрасте.
49. Развитие познавательной сферы в подростковом возрасте. Особенности личности подростка. Становление идентичности.
50. Кризис подросткового возраста.
51. Юность в контексте жизненного пути личности. Психологические трактовки юности.
52. Развитие интеллектуальной сферы. Нравственное и эмоциональное развитие в юношеском возрасте.
53. Особенности развития личности в юношеском возрасте.
54. Общая характеристика психического развития человека на этапе ранней взрослости.
55. Развитие когнитивной сферы в период ранней взрослости.
56. Развитие личности в ранней взрослости. Становление индивидуального жизненного стиля.
57. Кризис молодости.
58. Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости.

59. Особенности психических познавательных процессов в период средней взрослости.
60. Кризис середины жизни. Роль когнитивного развития человека в преодолении кризиса середины жизни.
61. Общая характеристика психического развития человека в период поздней взрослости и старости.
62. Теории старения. Основные типы приспособления к старости.
63. Возрастной кризис конца жизни.
64. Стадии изменения отношения человека к собственной смерти по Э. Кюблер-Росс.

## РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Понятие о психологической культуре, основные виды, формы и уровни психологической культуры.
2. Понятие о психологической деятельности. Психологическое и социально-психологическое здоровье как цель и результат психологической деятельности.
3. Социальная психология как наука. Дифференциация предмета социальной психологии.
4. Развитие социальной психологии в странах дальнего зарубежья.
5. Развитие социальной психологии ближнего зарубежья. Социальная психология в Беларуси.
6. Основные методологические принципы социально-психологических исследований. Методы наблюдения в социальной психологии.
7. Опросные методы в социальной психологии. Социометрические методы и их использование в педагогическом процессе.
8. Понятие о группе. Основные признаки групп.
9. Классификация групп. Виды больших групп.
10. Понятие толпы, механизм ее формирования и состав. Виды толп.
11. Влияние толпы на личность. Лидерство в толпе.
12. Понятие этнопсихологии. Социально-психологические проблемы этнической психологии.
13. Проблема национального характера. Источники изучения этнической психологии.
14. Национальные установки и стереотипы как предрассудки и предубеждения.
15. Проблема воспитания национальной толерантности. Мультикультурное и мультиэтническое воспитание подрастающих поколений.
16. Психологическая структура межличностного взаимодействия. Стили, виды и типы педагогического взаимодействия.
17. Особенности социальной перцепции.
18. Понятие межличностных отношений и их структура.
19. Понятие «общение» в широком смысле. Функции общения.

20. Общение как поведение (деятельность). Общение как межличностное взаимодействие.
21. Основные средства общения (вербальные и невербальные). Особенности делового общения.
22. Понятие малой группы, виды малых групп. Психологическая структура организованных групп.
23. Социометрическая структура группы. Диагностика и коррекция групповой дифференциации.
24. «Звездность», лидерство и руководство.
25. Социально-психологические характеристики ученических групп. Проблема референтности.
26. Процесс коллективообразования. Педагог и детский коллектив.
27. Понятие личности в социальной психологии. Биологическое и социальное в определениях личности.
28. Психологическая структура личности.
29. Социальная установка личности. «Я-концепция» личности.
30. Понятие социализации личности. Источники социализации.
31. Социализация личности на основных этапах онтогенеза. Институты социализации.
32. Социальные роли личности: структура и виды. Внутриличностные межролевые и внутриролевые конфликты.
33. Социально-психологические основы индивидуальной и групповой психотерапии.
34. Понятие о психодраме.
35. Понятие конфликта, его функции и динамика. Виды конфликтов.
36. Причины возникновения конфликтов. Способы и стратегии разрешения конфликтов.
37. Понятие семьи, ее функции и характерные особенности. Виды семей и их характеристика.
38. Типы неправильного семейного воспитания.
39. Предмет и задачи управления. Принципы управления.
40. Основные разделы психологии управления.

## РАЗДЕЛ 3. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Специальная психология: предмет и задачи.
2. Принципы специальной психологии.
3. Основные отрасли специальной психологии как науки. Междисциплинарный статус специальной психологии.
4. Становление специальной психологии в историческом аспекте.
5. Концептуальные источники специальной психологии.
6. Современное состояние специальной психологии. Предметное поле исследований в белорусской специальной психологии.
7. Эндогенные вредности.
8. Экзогенные вредности.

9. Биологические причины отклоняющегося развития.
10. Социальные факторы отклоняющегося развития.
11. Факторы, опосредующие действие патогенных вредностей. Причинно-следственные связи между патогенными факторами и нарушенным развитием.
12. Заболевания, сопровождающиеся нарушениями психофизического развития.
13. Теоретические и эмпирические классификации отклонений в развитии.
14. Современные подходы к классификации (В.В. Ковалев, В.В. Лебединский, М.М. Семаго и др.).
15. Основные параметры нарушенного развития (по В.В. Лебединскому).
16. Понятие о структуре нарушенного развития.
17. Соотношение первичных и вторичных симптомов. Личностные реакции на первичный дефект.
18. Общие в норме и при дизонтогенезе закономерности развития.
19. Модально-специфические и индивидуально-типологические закономерности развития.
20. Модально-неспецифические закономерности.
21. Понятие «умственная отсталость». Структура дефекта.
22. Степени умственной отсталости (легкая, умеренная, тяжелая и глубокая) и их психологическая характеристика.
23. Психофизическое развитие умственно отсталого ребенка в дошкольном возрасте.
24. Психологическая характеристика умственно отсталого школьника.
25. Сенсорное познание при умственной отсталости.
26. Характеристика словесно-логического познания.
27. Характеристика деятельности и общения при интеллектуальной недостаточности.
28. Особенности личности и социализации умственно отсталых детей.
29. Органическая деменция. Структура дефекта. Различия в динамике деменции и олигофрении.
30. Психологическая характеристика детей, страдающих деменцией.
31. Психологическая характеристика детей, страдающих эпилепсией.
32. Психологическая характеристика детей с последствиями органического повреждения головного мозга разной этиологии.
33. Понятие «задержка психического развития». Структура дефекта (по Е.С. Слепович).
34. Классификации задержки психического развития.
35. Психолого-педагогическая характеристика детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Особенности личности этих детей.
36. Сенсорное познание при задержке психического развития. Характеристика словесно-логического познания.

37. Характеристика деятельности и общения у детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития.
38. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью как проявление минимальной мозговой дисфункции: психологическая характеристика, перспективы преодоления.
39. Систематика нарушений сенсорной сферы. Структура дефекта. Специфика компенсаторных процессов.
40. Психологическая характеристика детей с нарушением слуха.
41. Психологическая характеристика детей с нарушением зрения.
42. Классификации речевых нарушений.
43. Психологическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.
44. Психологическая характеристика детей с двигательными расстройствами.
45. Понятие «синдром раннего детского аутизма» (РДА). Структура дефекта (по В.В. Лебединскому).
46. Психологическая характеристика детей с ранним детским аутизмом. Проблемы дифференциальной диагностики.
47. Психологическая характеристика детей, страдающих шизофренией.
48. Психопатия как форма дисгармонии личности. Структура дефекта (по В.В. Лебединскому).
49. Психологическая характеристика, детей при дисгармоничном развитии.
50. Отклонение темпа полового созревания.
51. Эмоциональные нарушения в детском возрасте. Невротические состояния.
52. Принципы и задачи диагностики в специальной психологии.
53. Методы сбора информации.
54. Требования к методическим средствам и стимульным материалам.
55. Технология проведения психологического обследования.
56. Исследование познавательной сферы и ее компонентов.
57. Исследование аффективно-эмоциональной сферы, личностного развития, межличностных отношений.
58. Особенности психологического изучения детей с нарушением психофизического развития при различных видах патологии и на разных этапах их развития.
59. Схема анализа результатов психологического обследования.
60. Общие требования к составлению психологического заключения.
61. Понятие о компенсаторных феноменах. Адаптационные и компенсаторные процессы.
62. Защитные механизмы и копинг-стратегии. Понятие о декомпенсации, гиперкомпенсации, псевдокомпенсации.
63. Понятие коррекции. Понятия «реабилитация» и «абилитация», их социально-психологический контекст.
64. Социализация детей и подростков с особенностями психофизического развития.

## РАЗДЕЛ 4. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.Понятие о психологической информации. Ее особенности и основные виды.
2. Основные типы психологического знания по Я.А. Понамареву.
3.Основные принципы деятельности психолога по получению психологической информации.
4.Общая схема получения психологической информации.
5.Понятие о методологии психологического исследования, уровни методологии и основные субъекты процесса познания.
7.Основные виды классификаций психологических исследований.
8. Классификация методов психологического исследования по Б.Г. Ананьеву, Г. Пырьову, С.Л. Рубинштейну и др.
9. Основные классы методов психологического исследования (эмпирические, теоретические, интерпретационные), их виды и особенности.
10.Основные признаки психологического исследования. Понятие о выборочном методе. Выбор методов для получения первичной информации.
11.Понятие о научной теории и ее компонентах. Основные требования, предъявляемые к научным теориям, классификация научных теорий.
12.Понятие о научных проблемах, основные виды проблем. Процедура и порядок формулирования и обоснования проблемы исследования.
13.Понятие о гипотезе исследования. Основные виды гипотез, их классификация. Порядок формулирования гипотезы исследования.
14.Эксперимент как метод исследования в науке. Понятие о психологическом эксперименте и его специфика.
15.Классификация психологических экспериментов по различным основаниям.
16.Моделирование как особый метод экспериментального исследования. Основные классы и виды моделей.
17.Понятие о планировании эксперимента. Особенности процедуры планирования и проведения экспериментального исследования
18.Основные планы эксперимента (доэкспериментальный, экспериментальный, квазиэкспериментальный).
19.Принципиальная схема, основные элементы и отношения между основными характеристиками эксперимента.
20.Основные параметры ситуации экспериментального психологического исследования.
21.Процесс и субъекты экспериментального общения.
22.Методы контроля влияния личности испытуемого и эффектов общения на результаты эксперимента
23.Личность экспериментатора и особенности его деятельности.
24.Особенности поведения и деятельности испытуемого в эксперименте.
25.Планы описания деятельности испытуемого.

26. Понятие о «переменных» исследования и признаках причинной связи. Независимая переменная, ее основные признаки и виды.
27. Понятие о зависимой переменной, ее типы, параметры и приемы фиксации.
28. Отношения между переменными. Основные виды связи между переменными в психологическом исследовании.
29. Контроль переменных и определение внешней переменной.
30. Понятие об измерении и свойствах объекта в психологии. Основные типы свойств. Классификация видов измерения по С.С. Паповяну и С. Стивенсу.
31. Измерение как исследовательский метод в психологии и его основные ситуации, основные уровни измерения.
32. Понятие об измерительной шкале. Классификация и основные виды измерительных шкал.
33. Применение статистических методов в психологических измерениях. Понятие о распределение эмпирических данных.
34. Применение непараметрической и параметрической статистики при обработке эмпирических данных.
35. Межгрупповой и интраиндивидуальный эксперимент, их соотношение.
36. Многоуровневые эксперименты, их преимущества и недостатки.
37. Преобразование форм информации и проверка данных. Программа и способы обработки эмпирических данных.
38. Метода анализа и интерпретации экспериментальных результатов (дисперсионный, корреляционный факторный, регрессионный, кластерный аналих).
39. Анализ первичных статистик. Абсолютные, относительные и средние велечины.
40. Организация психологического исследования, основные этапы разработки программы, определение целей и задач исследования.
41. Основные понятия и категории психологического исследования.
42. Рабочий план психологического исследования, его структурные компоненты.
43. Основные признаки психологического исследования. Понятие о выборочном методе. Выбор методов для получения первичной информации.
44. Основные понятия и категории, используемые при формировании выборочной совокупности испытуемых. Процесс и основные задачи формирования выборки.
45. Основные этапы формирования выборки испытуемых, их особенности и основные процедуры.
46. Основные виды и методы формирования исследовательских выборок.
47. Определение объема выборочной совокупности в соответствии с условиями и особенностями экспериментального исследования.

48.Предварительная подготовка информации к обработке, кодирование информации.
49.Процедура первичной обработки данных, обобщение результатов. Основные виды преобразования тестовых оценок.
50.Особенности процедуры проверки гипотез в описательном и аналитическом исследовании.
51.Отображение сгруппированных данных в таблицах и графиках.
52.Порядок обобщения и представления результатов исследования, преобразование формы информации.
53.Процедура интерпретации результатов исследования, основные методологические положения.
54.Фактуальное описание результатов исследования. Способы наглядного отображения эмпирических данных.
55.Порядок и требования к составлению научного отчета, реферата.
56.Научный вывод, артефакты и их контроль.
57.Структура, этапы и процедуры составления научного отчета, реферата.
58.Виды графического отображения результатов экспериментального исследования.

## РАЗДЕЛ 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Предмет, задачи педагогической психологии, ее место в структуре наук о человеке.
2. Структура педагогической психологии. Современные проблемы педагогической психологии.
3. Типология методов педагогической психологии.
4. Этапы становления педагогической психологии.
5. Сущность процесса научения. Типы и Виды научения. Механизмы научения.
6. Социально-психологические факторы, определяющие успешность научения.
7. Психологическая сущность обучения. Соотношение обучения и развития в педагогическом процессе.
8. Психологическая сущность обучаемости, ее компоненты и показатели. Требования к ее диагностике.
9. Образование как процесс и результат. Образование как система. Тенденции современного образования.
10. Психологическая сущность учебной деятельности. Требования, предъявляемые к ней.
11. Внешняя и внутренняя структура учебной деятельности.
12. Формы организации учебной деятельности.
13. Типология учебных действий. Их характеристика.
14. Характеристика учебной мотивации. Внешние и внутренние мотивы учебной деятельности.
15. Основные подходы к становлению мотивации учения. Педагогические воздействия, способствующие прогрессу и регрессу мотивации.

16. Мотивация достижения и избегания неудачи. Формирование мотивации достижения.
17. Психологическая сущность оценки. Понятие эффективности педагогических оценок. Оценка и самооценка учащихся. Ожидания учителя.
18. Виды педагогических оценок. Возрастные особенности педагогической оценки.
19. Самостоятельная работа как учебная деятельность. Обучение школьников приемам самостоятельной работы.
20. Основные психологические теории усвоения.
21. Теория планомерного формирования знаний, умений и умственных действий.
22. Теория программированного обучения.
23. Психологическая сущность проблемного обучения.
24. Знаково-контекстное обучение.
25. Психологические основы развивающего обучения (работы Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова).
26. Личностно-ориентированное обучение (общефилосовский подход В. А. Петровского и прикладной подход И.С. Якиманской).
27. Индивидуализация и дифференциация обучения.
28. Психологическая сущность воспитания. Механизмы воспитания.
29. Условия успешного воспитания на современном этапе развития общества.
30. Формирование и изменение социальных установок в процессе воспитания.
31. Роль общения в воспитании. Развитие общения у детей.
32. Институты воспитания. Роль коллектива и семьи в развитии личности. Типичные ошибки семейного воспитания.
33. Психологическое здоровье субъектов образовательного процесса, его основные показатели.
34. Характеристика педагогической деятельности, ее специфика и структура.
35. Характеристика целей и мотивов педагогической деятельности.
36. Функции педагогической деятельности. Понятие эффективности педагогической деятельности.
37. Понятие педагогического общения.
38. Перцептивно-рефлексивная регуляция педагогической деятельности и общения.
39. Конфликты в системе «учитель – ученик» и пути их разрешения.
40. Стиль педагогической деятельности. Самообразование и самовоспитание как условия ее успеха.
41. Психолого-педагогические требования к личности педагога в современных условиях.
42. Профессиональное самосознание и педагогическая направленность в структуре личности учителя. Развитие Я-концепции учителя.

43. Стресс и проблема эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагога. Пути и способы укрепления профессионального психологического здоровья педагога.
44. Педагогические способности: понятие, структура, теории педагогических способностей.
45. Психологический анализ урока: этапы и схема проведения.
46. Педагогический коллектив: понятие, социально-психологическая структура, социально-психологический климат.
47. Понятие одаренности. Работа с одаренными детьми.
48. Неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема. Типология слабоуспевающих учащихся. «Выученная беспомощность» и ее преодоление.
49. Психологические основы научения и обучения в младенческом и раннем возрасте.
50. Формирование основ личности в младенческом и раннем возрасте.
51. Обучение и воспитание в дошкольном возрасте
52. Становление характера в дошкольном и младшем школьном возрасте.
53. Критерии психологической готовности ребенка к обучению в школе.
54. Проблема адаптации первоклассников к школе.
55. Особенности учебной деятельности младшего школьника.
56. Воспитание и личностное развитие младшего школьника.
57. Особенности учебной деятельности подростка.
58. Воспитание и личностное развитие подростка и старшеклассника.
59. Особенности учебной деятельности старшеклассника.
60. Студент как субъект учебной деятельности.

## ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
## дневная форма обучения

| № п/п | Наименование раздела, темы | Распределение аудиторного времени | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Всего | Лекц. | Сем./ Практич. | Лабор. |
| **1** | **Раздел 1. Психология развития** | **48** | **24+2*** | **20+2*** | **-** |
| 1.1 | Предмет и задачи психологии развития | 4 | 4 | - | - |
| 1.2 | Классические понятия психологии развития | 2 | - | 2 | - |
| 1.3 | Теории и модели психического развития | 8 | 4 | 4 | - |
| 1.4 | Проблема возрастной периодизации | 4 | 2 | 2 | - |
| 1.5 | Психическое развитие в младенчестве | 2 | 2 | - | - |
| 1.6 | Психическое развитие в раннем возрасте | 4 | 2 | 2 | - |
| 1.7 | Психическое развитие в дошкольном возрасте | 4 | 2 | 2 | - |
| 1.8 | Психическое развитие в младшем школьном возрасте | 4 | 2 | 2 | - |
| 1.9 | Психосоциальное развитие в подростково-юношеском возрасте | 6 | 2 | 4 | - |
| 1.10 | Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости | 4 | 2* | 2 | - |
| 1.11 | Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости | 2 | 2 | - | - |
| 1.12 | Психосоциальное развитие в возрасте поздней взрослости и старости | 4 | 2 | 2* | - |
| | **Форма контроля** | **Экзамен** | | | |
| **2** | **Раздел 2. Социальная психология** | **54** | **22+2*** | **28+2*** | **-** |
| **2.1** | **Введение в социальную психологию** | **8** | **4** | **4** | **-** |
| 2.1.1 | Психологическая культура в структуре социальной психологии | 2 | 2* | | - |
| 2.1.2 | Социальная психология как наука. История развития социальной психологии | 4 | 2 | 2 | - |
| 2.1.3 | Методология и методы исследования в социальной психологии | 2 | | 2 | - |
| **2.2** | **Социальная психология больших групп и массовых явлений** | **8** | **4** | **4** | **-** |
| 2.2.1 | Психология толпы | 4 | 2 | 2 | - |
| 2.2.2 | Этническая психология | 4 | 2 | 2 | - |
| **2.3** | **Социальная психология малых групп и коллективов** | **10** | **4** | **6** | **-** |
| 2.3.1 | Социальная психология малых групп | 6 | 2 | 4 | - |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2.3.2 | Социально-психологические проблемы ученических групп | 4 | 2 | 2 | - |
| **2.4** | **Социально-психологические проблемы межличностного взаимодействия** | **10** | **4** | **6** | **-** |
| 2.4.1 | Проблемы социальной перцепции и межличностных отношений | 4 | 2 | 2 | - |
| 2.4.2 | Социальная психология общения | 6 | 2 | 4 | - |
| **2.5** | **Личность как проблема социальной психологии. Социализация личности** | **6** | **4** | **2** | **-** |
| 2.5.1 | Социальная психология личности | 4 | 2 | 2 | - |
| 2.5.2 | Социализация личности | 2 | 2 | | - |
| **2.6** | **Прикладные аспекты социальной психологии** | **12** | **4** | **8** | **-** |
| 2.6.1 | Социально-психологические основы конфликтологии | 4 | 2 | 2 | - |
| 2.6.2 | Социальная психология семейных отношений | 4 | 2 | 2 | - |
| 2.6.3 | Психология управления | 2 | | 2 | - |
| 2.6.4 | Социально-психологические основы психотерапии | 2 | | 2* | - |
| | **Форма контроля** | **Зачет** | | | |
| **3** | **Раздел 3. Специальная психология** | **52** | **22+2*** | **16с+2* +10пр** | **-** |
| **3.1** | **Специальная психология: предмет и задачи** | **2** | **2** | | **-** |
| 3.1.1. | Специальная психология: предмет и задачи | 2 | 2 | | - |
| **3.2** | **Причины отклонений в психическом развитии** | **4** | **2** | **2с** | **-** |
| 3.2.1. | Этиология нарушений психического развития | 2 | 2* | | - |
| 3.2.2 | Клиника заболеваний, связанных с нарушением развития | 2 | | 2с | - |
| **3.3** | **Классификации нарушений психофизического развития** | **4** | **2** | **2с** | **-** |
| 3.3.1 | Классификации нарушений психофизического развития | 2 | 2 | | - |
| 3.3.2 | Классификации нарушений психофизического развития | 2 | | 2с | - |
| **3.4.** | **Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития** | **4** | **2** | **2с** | **-** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3.4.1. | Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития | 2 | 2 | | - |
| 3.4.2. | Сущность феномена нарушенного развития | 2 | | 2 | - |
| **3.5** | **Общее психическое недоразвитие** | **4** | **2** | **2пр** | **-** |
| 3.5.1 | Закономерности общего психического недоразвития | 2 | 2 | | - |
| 3.5.2 | Характеристика общего психического недоразвития | 2 | | 2пр | - |
| **3.6** | **Поврежденное психическое развитие** | **4** | **2** | **2с** | **-** |
| 3.6.1 | Закономерности поврежденного психического развития | 2 | 2 | | - |
| 3.6.2 | Характеристика поврежденного психического развития | 2 | | 2с | - |
| **3.7** | **Задержанное психическое развитие** | **4** | **2** | **2пр** | **-** |
| 3.7.1 | Закономерности задержанного психического развития | 2 | 2 | | - |
| 3.7.2 | Характеристика задержанного психического развития | 2 | | 2пр | - |
| **3.8** | **Дефицитарное психическое развитие** | **6** | **2** | **2с+2пр** | **-** |
| 3.8.1 | Закономерности дефицитарного психического развития | 2 | 2 | | - |
| 3.8.2 | Характеристика дефицитарного психического развития | 2 | | 2с | - |
| 3.8.3 | Нарушения речи и их характеристика | 2 | | 2пр | - |
| **3.9** | **Искаженное психическое развитие** | **4** | **2** | **2пр** | **-** |
| 3.9.1 | Закономерности искаженного психического развития | 2 | 2 | | - |
| 3.9.2 | Характеристика искаженного психического развития | 2 | | 2пр | - |
| **3.10** | **Дисгармоничное психическое развитие** | **4** | **2** | **2с** | **-** |
| 3.10.1 | Закономерности дисгармоничного психического развития | 2 | 2 | | - |
| 3.10.2 | Характеристика дисгармоничного психического развития | 2 | | 2с | - |
| **3.11** | **Психологическая диагностика развития ребенка** | **4** | **2** | **2пр** | **-** |
| 3.11.1 | Принципы психологической диагностики в специальной психологии | 2 | 2 | | - |
| 3.11.2 | Технология психологической диагностики развития ребенка | 2 | | 2пр | - |
| **3.12** | **Анализ результатов психологической диагностики** | **4** | **2** | **2с** | **-** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3.12.1 | Подходы к анализу результатов диагностики в специальной психологии | 2 | 2 | | - |
| 3.12.2 | Анализ результатов психологической диагностики | 2 | | 2 | - |
| **3.13** | **Психологические основы коррекционной работы** | **4** | | **4** | - |
| 3.13.1 | Психологические основы коррекционной работы | 2 | | 2с | - |
| 3.13.2 | Социально-психологические проблемы специальной психологии | 2 | | 2с* | - |
| **4** | **Раздел 4. Методология и методы психологического исследования** | **40** | **20+2*** | **18** | - |
| 4.1 | Понятие о методологии и методах психологического исследования. Философский уровень описания объекта | **4** | 2 | 2 | - |
| 4.2 | Метасистемный уровень описания объекта | **2** | 2* | | - |
| 4.3 | Общесистемный уровень описания объекта | **2** | 2 | | - |
| 4.4 | Теоретический уровень описания объекта | **4** | 2 | 2 | - |
| 4.5 | Эмпирический уровень описания объекта | **4** | 2 | 2 | - |
| 4.6 | Практический уровень описания объекта | | | | - |
| 4.6.1 | Программа психологического исследования, ее структура и основные элементы | **4** | 2 | 2 | - |
| 4.6.2 | Классификация видов и методов психологического исследования | **4** | 2 | 2 | - |
| 4.6.3 | Эксперимент как метод исследования в науке | **4** | 2 | 2 | - |
| 4.7 | Требования к методам и методикам психологического исследования | **4** | 2 | 2 | - |
| 4.8 | Требования к процедуре психологического исследования | **4** | 2 | 2 | - |
| 4.9 | Методология обработки, обобщения, интерпретации и представления данных психологического исследования | **4** | 2 | 2 | - |
| | **Форма контроля** | **Экзамен** | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **5** | **Раздел 5. Педагогическая психология** | **54** | **22+2*** | **28+2*** |
| **5.1** | **Введение в педагогическую психологию** | **2** | **2** | |
| 5.1.1 | Педагогическая психология как наука | **2** | 2 | |
| **5.2** | **Психология обучения** | **12** | **6** | **6** |
| 5.2.1 | Современные концепции обучения | **4** | 2 | 2 |
| 5.2.2 | Психологические основы учебной деятельности | **4** | 2 | 2 |
| 5.2.3 | Дифференциальная психология обучения | **2** | | 2 |
| **5.3.** | **Психология воспитания** | **8** | **4** | **4** |
| 5.3.1 | Психология воспитания и самовоспитания | **4** | 2* | 2 |
| 5.3.2 | Социально-психологические аспекты воспитания | **4** | 2 | 2 |
| **5.4** | **Психология педагога и педагогической деятельности** | **12** | **6** | **6** |
| 5.4.1 | Психология личности педагога | **4** | 2 | 2 |
| 5.4.2 | Психология педагогической деятельности | **4** | 2 | 2* |
| 5.4.3 | Психология педагогического общения и взаимодействия | **4** | 2 | 2 |
| **5.5** | **Возрастные особенности обучения и воспитания** | **22** | **8** | **14** |
| 5.5.1 | Психологические основы обучения и воспитания детей дошкольного возраста | **4** | 2 | 2 |
| 5.5.2 | Психологические основы обучения и воспитания младших школьников | **6** | 2 | 4 |
| 5.5.3 | Психологические основы обучения и воспитания подростков | **6** | 2 | 4 |
| 5.5.4 | Психологические основы обучения и воспитания старших школьников и студентов | **6** | 2 | 4 |
| | **Форма контроля** | **Экзамен** | | |

Примечание: * – часы, вынесенные на УСР студентов

**ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ИЗУЧАЕМОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

| Название дисциплины, изучение которой связано с дисциплиной рабочей программы | Кафедра, обеспечивающая изучение дисциплины | Предложения кафедры об изменениях в содержании рабочей программы | Решение, принятое кафедрой, разработавшей рабочую программу (с указанием даты и номера протокола) |
|---|---|---|---|
| **Раздел 1. Психология развития** | | | |
| «Методы и технология психологической помощи», «Психология личности и индивидуальных различий», «Социальная и психолого-педагогическая помощь семье» | Кафедра возрастной и педагогической психологии | Программа учебной дисциплины «Теоретические и методологические основы психологической помощи» является основой для дальнейшего усвоения учебных дисциплин по психологии | Программу принять, протокол № 12 от 02.05.2017 |
| **Раздел 2. Социальная психология** | | | |
| «Психология» («История психологии») | Кафедра возрастной и педагогической психологии | Тему «2.1.2 Социальная психология как наука. История развития социальной психологии» рассмотреть с учетом содержания учебной дисциплины «Психология» («История психологии») | Программу принять, протокол № 12 от 02.05.2017 |
| «Психология управления» | Кафедра возрастной и педагогической психологии | Тему «2.6.3 Психология управления» рассмотреть с учетом содержания учебной дисциплины «Психология управления» | Программу принять, протокол № 12 от 02.05.2017 |
| **Раздел 3. Специальная психология** | | | |
| «Методы и технологии психологической помощи («Общая | Кафедра возрастной и педагогической психологии | Программа учебной дисциплины «Теоретические и методологические | Программу принять, протокол № 12 от 02.05.2017 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| и детская психиатрия»)) | | основы психологической помощи» является основой для дальнейшего усвоения учебной дисциплины | |
| **Раздел 4. Методология и методы психологического исследования** | | | |
| «Психология» («Введение в психологию»)) | Кафедра возрастной и педагогической психологии | Тему «4.4 Теоретический уровень описания объекта) рассмотреть с учетом содержания учебной дисциплины «Психология» | Программу принять, протокол № 12 от 02.05.2017 |
| «Теория и методология социально-педагогической помощи» («Методология и методы социально-педагогического исследования»)) | Кафедра социальной педагогики | Тему «4.6 Практический уровень описания объекта» рассмотреть с учетом содержания учебной дисциплины «Теория и методология социально-педагогической помощи» («Методология и методы социально-педагогического исследования»)) | Программу принять, протокол № 12 от 02.05.2017 |
| **Раздел 5. Педагогическая психология** | | | |
| «Методология и методы психологического исследования» | Кафедра возрастной и педагогической психологии | Тему «5.1.1 Педагогическая психология как наука» (вопрос «Методы») рассмотреть с учетом содержания темы «4.6.2 Классификация видов и методов психологического исследования» | Программу принять, протокол № 12 от 02.05.2017 |
| «Теоретические и методологические основы психологической помощи» («Психология развития»)) | Кафедра возрастной и педагогической психологии | Раздел «5.5 Возрастные особенности обучения и воспитания» рассмотреть с учетом содержания учебной дисциплины «Психология развития» | Программу принять, протокол № 12 от 02.05.2017 |

**Темы рефератов и докладов по разделу «Специальная психология»**

**I.** ***Предметное содержание современной специальной психологии***

1. Специальная психология в структуре современного человекознания.
2. Предметное содержание специальной психологии и ее отраслевая структура.
3. Сходства и различия предметного содержания специальной и клинической психологии.
4. Значение специальной психологии для построения общепсихологического знания.
5. Теоретические и прикладные задачи современной специальной психологии.
6. Сущность связи специальной психологии с психологическими дисциплинами.
7. Сущность связи специальной психологии с клинико-биологическими дисциплинами.

**II.** ***Методы и принципы специальной психологии***

1. Содержание основных принципов психологических исследований лиц с отклонениями в развитии.
2. Психологический диагноз, его структура и основные характеристики.
3. Метод эксперимента, его формы, возможности и ограничения применения в специальной психологии.
4. Количественный и качественный подходы в психологических исследованиях детей с ограниченными возможностями.
5. Возможности использования тестовых технологий в процессе психологического изучения детей с отклонениями в развитии.

**III.** ***История становления специальной психологии.***

1. Развитие системы специального образования и ее роль в становлении специальной психологии.
2. Культурно-историческая теория психического развития Л.С.Выготского и современная специальная психология.
3. Обыденное сознание и исторические изменения отношения общества к инвалидам.
4. Роль педологии и психоанализа в развитии специальной психологии.
5. Социальные и биологические подходы понимания сущности нарушенного развития в истории специальной психологии.
6. Гуманитарная и естественнонаучная парадигмы в истории становления специальной психологии.

**IV.** ***Причины отклонений в развитии и факторы, их определяющие.***

1. Наследственные формы нарушений в психическом развитии.
2. Социальные факторы нарушений в психическом развитии.

3. Принцип детерминизма и его значение в понимании причин возникновения отклонений в психическом развитии.

**V.** ***Классификации отклонений в психическом развитии и общая характеристика отдельных форм дизонтогенеза.***

1. Классификация как универсальный метод научного познания.
2. Взаимосвязь клинических и психологических классификаций в психическом развитии.
3. Основные принципы построения классификаций нарушений психического развития.

**VI** ***Структура нарушенного развития и механизмы формирования системных отклонений.***

1. Роль биологических и социальных факторов в возникновении системных отклонений.
2. Соотношение модально-специфических и модально-неспецифических системных нарушений на разных этапах онтогенеза.
3. Сущность процесса социализации и динамика возникновения системных отклонений.

**Рейтинговый балл за выполненные задания:**

1. Посещение лекции – 1 балл.
2. Посещение семинара – 1 балл.
3. Устный ответ (без опоры) – от 1 до 10 баллов.
4. Подготовка презентации – 8 баллов.
5. Подготовка реферата – 8 баллов.
6. Подготовка кроссворда (в электронном варианте) – 6 баллов.
7. Анализ научной статьи – 6 баллов.
8. Изготовление стенгазеты (групповое задание) – по 8 баллов.
9. Подготовка 10 тестовых заданий (в электронном варианте) – 8 баллов.
10. Пополнение электронной библиотеки по дисциплине – 10 баллов.
11. Чтение дополнительной литературы по дисциплине – 10 баллов.

## СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ
## по разделу «Психология развития»

***Абстрактно-логическое мышление*** – особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании понятий и логических конструкций.

***Адаптация*** определяется как приспособление к окружающей среде. Два вида адаптации: 1) *аккомодация* – процесс приспособления субъекта к объекту, то есть подчинение себя внешней среде; пассивное приспособление; 2) *ассимиляция* – приспособление среды, объекта к себе; активное приспособление.

***Акме*** – дословно «вершина». В психологии акме – вершина развития, момент наибольшего расцвета человеческой личности.

***Акмеология*** *(греч.* акте – высшая степень чего-либо, расцвет) – наука, возникшая на стыке естественных, общественных, технических и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии. Акмеология изучает объективные и субъективные факторы, психологические механизмы и закономерности достижения человеком вершин (успеха) в своей деятельности.

***Биологический возраст*** – соответствие индивида определенному моменту жизни.

***Болезнь Альцгеймера*** – вызывающее слабоумие заболевание, при котором происходит прогрессирующее разрушение клеток головного мозга, особенно корковых

***Ведущая деятельность*** – вид деятельности, который оказывает наибольшее влияние на психическое развитие человека в данном возрасте и с которой связано возникновение важнейших психических новообразований. *Ведущая деятельность* – деятельность, в которой вызревают основные психические новообразования, формирующаяся личность приобретает новые черты психологического облика. Не просто деятельность, которой более всего по времени занимается человек. *Ведущая деятельность* – это 1) деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие новые виды деятельности; 2) деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (например, в игре – воображение, в учении – логическое мышление); 3) деятельность, от которой зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения в личности ребенка. Таким образом, ведущая деятельность – та, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологические особенности личности на данной стадии развития (Е.Е.Сапогова).

***Ведущим фактором психического развития*** является специально организованный процесс передачи социального опыта, то есть обучение и воспитание.

***Внутренняя речь*** – вид речи, обеспечивающий процессы мышления и саморегуляции поведения.

***Возраст*** – временная характеристика онтогенетического развития человека. *Возраст* – конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психического развития, характеризующаяся общими (не индивидуальными) закономерностями физиологических и психологических изменений для всех нормально развитых людей.

***Возрастно-психологический контекст*** – возрастная специфичность потребностей и ценностей.

***Воображение*** – процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создания на этой основе новых представлений.

***Восприятие*** – целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих в сознании человека при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности его органов чувств.

***Высшие психические процессы*** – сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. К числу высших психических процессов относятся произвольная память, произвольное внимание, мышление, речь и др.

***Высшие чувства*** – эмоциональные процессы, выражающие целостное отношение человека к миру и окружающим его людям, отражающие его морально-нравственную позицию.

***Генетическая психология*** – изучает проблемы *возникновения* и развития психических процессов, отвечая на вопрос, *как* происходит то или иное психическое движение, *как* происходят процессы, результатом которых является мысль.

***Генетический фактор*** – влияние на развитие ребенка процессов в организме, обусловленных унаследованным от родителей набором генов.

***Генотип*** – совокупность всех генов, генетическая конституция организма.

***Геронтогенез*** – один из возрастных периодов в жизни человека – период старения, который начинается после 60 лет.

***Гетерохронность*** – неравномерность развития, разновременная последовательность в развитии различных функций как физиологических, так и психических.

***Госпитализм*** *(франц.* hospital – больница) – синдром патологии детского психического и личностного развития, появляющийся у малыша вследствие отделения его от матери и ранней его институализации. Общими признаками госпитализма являются: потеря в весе, вялость, апатичность, повышенная сонливость, мышечный гипотонус, уход от контактов с окружающими (отсутствие зрительного слежения, поворотов «на голос», «гуления» в ответ на ласку взрослого), слабый плач и т. д. В крайних формах

госпитализм может привести к серьезным душевным заболеваниям ребенка (младенческие маразмы и т. п.), хроническому инфицированию, а иногда и к смерти малыша.

***Движущими силами психического развития*** являются противоречия между новыми потребностями и способами (возможностями) их удовлетворения.

***Деменция (приобретенное слабоумие)*** – необратимая дезорганизация личности как в интеллектуальном, так и в эмоциональном плане. Она часто связана со старческим возрастом и может вызываться множеством причин – прямых или косвенных.

***Депривация*** – лишение, утрата или приближающаяся к ним по выраженности и значению для субъекта недостаточность чего-то желанного, необходимого.

***Дифференциация*** – сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением глобальных, целостных и однородно-простых (слитных) форм на части, ступени, уровни, формы разнородно-сложные и внутренне-расчлененные. Результатом дифференциации может быть как полная автономия выделившихся систем, так и установление новых взаимосвязей между ними, т. е. усложнение системы.

***Дооперационалъная стадия*** – один из этапов развития мышления ребенка, выделенный Ж. Пиаже в качестве самостоятельной стадии. Соответствует возрасту от 2 до 7 лет.

***Дооперационное мышление*** – понятие, используемое Ж. Пиаже для обозначения стадии развития мышления ребенка (2 до 7 лет), главной особенностью которой является активный процесс интериоризации внешних действий с предметами и формирование наглядных представлений.

***Драйв*** – сильный стимул, который побуждает организм к действию.

***Жизненный путь*** – история формирования и развития личности в определенном обществе, развития человека как современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения.

***Жизненный сценарий*** – постепенно развертывающийся, формирующийся в детстве, во многом под влиянием родителей, жизненный план поступков и действий, которые человек намерен совершить в будущем.

***Зона ближайшего развития*** – это область еще несозревших, но созревающих психических процессов. Зона ближайшего развития определяет перспективу развития ребенка.

***Идентификация*** – отождествление себя с другим человеком, непосредственное переживание личностью своей тождественности.

***Идентичность*** *(лат.* identicus – тождественный, одинаковый) – эмоционально-когнитивное единство представлений о самом себе, своем месте в мире, в системе межличностных отношений.

***Инволюция личности*** – «обратное» развитие личности, связанное с упрощением, свертыванием или утратой основных социально значимых личностных характеристик.

***Индивид*** (человек как индивид) – человек как единичное природное существо, представитель Homo sapiens, продукт филогенетического и онтогенетического развития, носитель индивидуально своеобразных, генетически обусловленных черт.

***Интеграция*** – сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Интеграция характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств.

***Интеллект*** – это глобальная интегральная биопсихическая особенность человека, характеризующая его возможности в адаптации; обобщенная характеристика умственных способностей человека.

***Интеллектуальные чувства*** – переживания, связанные с процессом познания: чувство удивления и любознательности, радость открытия истины и т. п.

***Интериоризация*** *(лат.* interior – внутренний) – формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения структур внешней социальной деятельности.

***Когнитивные процессы*** – совокупность процессов, обеспечивающих преобразование сенсорной информации от момента попадания стимула на рецепторные поверхности до получения ответа в виде знания.

***Когнитивные свойства*** – свойства, характеризующие деятельность познавательных процессов и способностей человека.

***Комплекс оживления*** – позитивная эмоциональная экспрессия, выражаемая в мимике, движениях, звуках, производимых ребенком.

***Кризис возраста –*** особый, относительно непродолжительный по времени (до года) период онтогенеза, характеризующийся резкими психическими изменениями [из опор].

***Кризис середины жизни*** – психологический феномен, переживаемый людьми, достигшими возраста 40-45 лет, и заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени. К сожалению, очень часто эта переоценка приводит к пониманию того, что «жизнь прошла бессмысленно и время уже потеряно». В результате депрессивные состояния становятся доминирующими в общем фоне настроений.

***Критические периоды детства*** – глобальные перестройки на уровне индивида и личности, происходящие в определенное время. Для них характерно усиление гетерохронии и дисгармонии в развитии органов и систем как на морфологическом, так и на функциональном уровнях.

***Кризис трехлетнего возраста*** – этап онтогенеза, сопровождающийся резкой и кординальной перестройкой сложившихся личностных новообразований у детей и переходом к новому типу взаимоотношений с окружающими. Качественное своеобразие кризиса трех лет заключается в

осознании своей самости, зарождении самосознания, появлении чувства «Я» как системного новообразования.

***Критический период*** **–** период переломного развития, характеризующийся рассогласованностью в работе функциональных систем организма, перестройкой многих из них, наличием наряду с позитивными разрушительных тенденций. «Развитий здесь в отличие от устойчивых периодов совершает, скорее, разрушительную, чем созидательную работу». Критические периоды – «поворотные пункт в детском развитии, принимающие иногда форму кризиса», когда «развитие приобретает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер». В конце каждого переходного периода формируются новые свойства и качества, которых не было в предыдущем периоде (новообразования возраста).

***Кросскулътуральные исследования*** *(англ.* cross – перекрестный) — исследования однородных психических явлений, проводимые среди представителей различных культур (этнических групп) с целью установления влияния культуры на эти явления.

***Кумулятивность развития*** – накопление в ходе роста психических свойств, качеств, умений, навыков, приводящее к качественным изменениям в их развитии.

***Латентный (скрытый) период*** – период времени, в течение которого в силу определенных субъективных или объективных обстоятельств невозможно наблюдение за каким-либо предметом или явлением.

***Литический период –*** период спокойного развития. Плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные, минимальные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих.

***Лонгитюдное исследование*** – длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых, позволяющее определять диапазон возрастной и индивидуальной изменчивости фаз жизненного цикла человека.

***Лонгитюдный метод*** – методология проведения экспериментального исследования закономерностей изменения психологических, физиологических и др. характеристик за определенный промежуток времени, построенная на длительном изучении одной и той же выборки обследуемых.

***Метод возрастных срезов*** – методология проведения экспериментального исследования динамики психологических и физиологических характеристик за определенный период времени, построенная на одномоментном обследовании лиц, принадлежащих к различным возрастным группам.

***Метод поперечных срезов*** – методология проведения экспериментального исследования динамики психологических, физиологических и др. характеристик людей, как правило, занимающихся одной и той же деятельностью, на основе обследования несвязанных между собой групп людей, находящихся на различных временных отрезках деятельности.

***Мотивация*** – вся совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок или диспозиций, идеалов и т. п., что в наиболее широком смысле подразумевает детерминацию поведения вообще.

***Моторика*** – движения, осуществляемые скелетно-мышечной системой.

***Моторные процессы*** – совокупность процессов, обеспечивающих двигательные акты индивида.

***Моторные способности*** – свойства моторной системы, проявляющиеся в ходе ее взаимодействия с внешней средой.

***Мудрость*** – экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам; глубокий ум, опирающийся на жизненный опыт.

***Мышление*** – процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности.

***Направленность*** – способность системы к проведению единой, внутренне взаимосвязанной линии развития.

***Наследственность*** – свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

***Научение*** – выступает как ведущий фактор развития, с помощью которого у ребенка формируются человеческие формы поведения и отражения действительности, процесс превращения биологической особи в субъекта человеческого отношения к миру**.** *Научение* – основной, связанный с развитием процесс изменения индивидуума в результате приобретения личного опыта или упражнения (Г.Крайг).

***Нормативные события*** – события, наступление которых ожидается в определенное время и переживается большинством людей.

***Новообразования возраста*** – психологические образования, которые активно развиваются и отчетливо проявляются на определенном этапе и возникают под воздействием ведущей деятельности.

***Основные психические новообразования*** – психические проявления, формирование которых связано с тем или иным этапом развития (биологического и психического), связанные с определенным возрастом.

***Периодизация психического развития*** – рассмотрение психического развития человека как процесса перехода с одного периода на другой. Периоды отличаются спецификой ситуации развития, воздействующими факторами, характером решаемых человеком задач.

***Подкрепление,*** т.е. увеличение или уменьшение вероятности того, что соответствующий акт поведения повторится снова.

***Психическое развитие*** – закономерное изменение психических процессов и свойств во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях (из опор).

***Психологический возраст*** – характеристика степени адаптированности человека к условиям социума в соответствии с уровнем интеллекта, способностью к научению, двигательными навыками, чувствами, установками, мотивами и др. (по А.А. Реану).

***Психология развития*** – изучает возрастные изменения в поведении людей и закономерности в приобретении ими опыта и знаний в течение всей жизни. Она сосредотачивает внимание на изучении механизмов психического развития и отвечает на вопрос, почему так происходит (А.А. Реан).

***Развитие*** – изменения, происходящие со временем в строении тела, психике и поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды (Г. Крайг). *Развитие* – необратимое, направленное, закономерное изменение объекта, сопровождающееся возникновением нового качественного состояния. ***Развитие*** – объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека. Выделяют физическое, психическое, социальное и духовное развитие человека (Л.Д. Столяренко). ***Развитие*** – это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека (А.А. Реан).

***Рост*** – процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции (А.А. Реан). *Рост* – увеличение размеров, функциональных возможностей и сложности органа или организма в целом до точки оптимальной зрелости (Г. Крайг). *Рост* представляет собой лишь отдельный аспект хода развития, а именно одномерный количественный способ рассмотрения процессов развития (по Ю.Н. Карандашеву). *Психологическое понятие роста* охватывает наряду с количественными физическими изменениями множественный прирост знаний, умений, памяти, интересов и т.д., то есть числовые или измеряемые одномерные психические изменения.

***Сензитивность возраста*** – присущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов.

***Сензитивность возрастная*** – оптимальное сочетание условий для развития определенных психических процессов и свойств, присущее рапределенному возрастному периоду (А.А.Реан).

***Сензитивный период –*** биологически запрограммированый возрастной период значительно повышенной чувствительности для определенных внешних воздействий (по Ю.Н. Карандашеву).

***Сензитивный период*** – наиболее благоприятный возрастной период для формирования определенных свойств и процессов психической деятельности. Это период повышенной чувствительности к определенным воздействиям, он имеет временный, преходящий характер. *Сензитивный*

*период* – оптимальный с точки зрения внутренних и внешних условий период для развития тех или иных психических процессов и свойств (А.А. Реан).

***Слабоумие*** – стойкое, малообратимое снижение интеллектуальной деятельности, которое вызвано атрофическими процессами в ЦНС. Выявлено порядка 50-70 причин слабоумия.

***Созревание*** – понимаются процессы регуляции развития, спонтанно протекающие под управлением эндогенно генерируемых импульсов роста и детерминируемые эндогенными факторами. Зависят от созревания прежде всего физические изменения. Процессы созревания создают исходные предпосылки для многочисленных процессов развития и ограничивают влияние экзогенных факторов. Нередко о созревании говорят в переносном смысле; тогда целесообразнее использовать термин «готовность» (по Ю.Н. Карандашеву). *Созревание* – процесс развития, заключающийся в предварительно запрограммированных изменениях роста в соответствии с генетическим планом (Г. Крайг). *Созревание* – процесс, течение которого зависит от унаследованных особенностей индивидуума. Процесс созревания состоит в последовательности предварительно запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функций (А.А. Реан).

***Социализация*** – процесс и результат присвоения ребенком социального опыта (ценностей, норм, правил поведения) по мере его психического, интеллектуального и личностного развития. *Социализация* – этим понятием описывается все, относящееся к влиянию соцокультурных факторов на развитие в смысле врастания в нормы поведения и переживания, существующие в окружающей культуре или обществе. С точки зрения подрастающего поколения речь идет о социальном становлении, а сточки зрения общества – о процессе социального формирования. Процесс социализации протекает как научение через интеракцию, коммуникацию и освоение ролей в контексте общественно закрепленных ценностных представлений и норм. Освоение общественных стандартов описывается в рамках ролевой теории и понятия задачи развития. Социализация рассматривается сегодня как преимущественно двунаправленный процесс взаимовлияния между субъектом и средой (по Ю.Н. Карандашеву).

***Социальная ситуация развития*** – специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности, в которой происходит психическое развитие человека [из опор].

***Социальное развитие (социализация)*** – процесс усвоения человеком социальных норм, правил, опыта поколений, обусловленный совместной деятельностью и общением с другими людьми (из опор).

***Социальный возраст*** – степень соответствия положения человека существующим в данной культуре нормам, рассматриваемым в контексте биологического возраста (А.А. Реан).

***Субъективный возраст*** – за основу взято самоощущение человека, то есть к какому хронологическому возрасту он сам себя приписывает, в какую точку хронологической оси проецирует (Ю.Н. Карандашев).

***Физическое развитие человека*** – созревание физиологических, сенсорных и двигательных функций организма.

***Хронологический возраст*** – это возраст отдельного человека, начиная с момента рождения и до конца жизни.

***Этология*** (êthos – греч. характер, нравы) – наука о биологических основах поведения животных, занимается главным образом анализом генетически обусловленных (инстинктивных) компонентов поведения и проблемами их эволюции.

***Я-концепция*** — обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности. *Я-концепция* — целостный образ собственного Я человека, представляющий собой относительно устойчивую, в большей или меньшей степени осознаваемую систему представлений человека о самом себе.

***Я-образ*** — совокупность чувственных образов (ощущений, восприятий, представлений) и характерных образов своих действий по отношению к самому себе и другим.

# СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

# ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

## Основная литература

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : пособие / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 8-е изд. – Мозырь : Содействие, 2017. – 72 с.

2. Бараева, Е. И. Психология развития : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. специальности / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2016. – 222 с.

3. Психология развития : учеб.-метод. комплекс для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / сост. Е. Б. Усова. – Минск : Мин. ин-т упр., 2011. – 148 с.

## Дополнительная литература

1. Крэйн, У. Психология развития человека : 25 главных теорий : пер. с англ. / У. Крэйн; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –512 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

# СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## Основная литература

1. Бондарчук, Е. В. Социальная психология : учебно-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности / специализации 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология; 1-03 04 01-02 Социальная педагогика. Воспитательная работа в учреждениях образования / Е. В. Бондарчук. – Минск : БГПУ, 2014. – 89 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М : АСТ, 2010. – 448 с.

## Дополнительная литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 366 с.

2. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М.: ФОРУМ, 2006. – 416 с.

3. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2016. – 793 с.

4. Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персоналогии: интегративно-эклектический подход / В. А. Янчук. – Минск : АПО, 2011. – 376 с.

# СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## Основная литература

1. Варенова Т. В. Основы специальной педагогики : учеб.- метод. пособие / Т. В. Варенова ; М-во образования Респ. Беларусь, Белор. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск : БГПУ, 2018. – 352 с

2. Хитрюк, В. В. Основы дефектологии : учеб. пособие для студентов вузов по пед. специальностям / В. В. Хитрюк. – Минск : Изд-во Гревцова, 2009. – 280 с.

3. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : Баранович. гос. ун-т, 2011. – 225 с.

## Дополнительная литература

1. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования : Ч. 3 / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. В. Гайдукевич ; БГПУ, Ин-т инклюзив. образования. – Минск : БГПУ, 2018. – 168 с.

2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 272 с.

3. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : практикум для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2011. – 201 с.: ил.

4. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк [и др.] ; М-во образования Респ. Беларусь, БГПУ ; под ред. Е. А. Лемех. – Минск : БГПУ, 2018. – 138 с.

# МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

## Основная литература

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология и второй ступени высшего образования (магистратуры) специальности 1-23-80 03 Психология / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2012. – 160 с.

2. Дьяков, Д. Г. Методология, теория и методы психологических исследований: учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-030403 Практическая психология / Д. Г. Дьяков. – Минск : Белорус, гос. пед. ун-т, 2014. – 168 с.

## Дополнительная литература

1. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2006. – 352 с.

2. Медведская, Е. И. Магистерские диссертации по психологии : подготовка, содержание, оформление, защита / Е. И. Медведская. – Брест : БрГУ, 2016. – 102 с. (рекомендовано Учебно-методическим объединением по гуманитарному образованию в качестве учебно-методического пособия для магистрантов, обучающихся по специальностям 1-23 80 03 «Психология», 1-23 81 01 «Психологическое консультирование и психокоррекция»).

3. Методология, теория и методы психологических исследований : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. В. В. Измайлов. – Мн. : Изд-во МИУ, 2010. – 508 с.

4. Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персоналогии: интегративно-эклектический подход / В. А. Янчук. – Минск : АПО, 2011. – 376 с.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## Основная литература

1. Былинская, Н. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс для студентов по специальности 1-23 01 04 Психология / Н. В. Былинская. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2017. – 293 с.

2. Котикова, О. П. Педагогическая психология : курс лекций / О. П. Котикова, П. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 300 с.

3. Ксёнда, О. Г. Педагогическая психология : пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология» / О. Г. Ксёнда. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014. – 312 с.

## Дополнительная литература

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. –3-е изд, доп. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.

2. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 189 с.

3. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя : пособие по педагогической психологии / Ги Лефрансуа. – 11-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-Еврознак – Пресс, 2005. – 408 с.

4. Педагогическая психология : хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.

5. Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – 3-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 307 с.

6. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – 2006. – 96 с.