

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

Факультет психологии и педагогики

Кафедра психологии

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой психологии

_____ И.В. Сильченко
_____ 2018 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета психологии и
педагогики

_____ В.А. Бейзеров
_____ 2018 г.

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ**

«ПСИХОЛОГИЯ»

для специальности 1-31 03 03 «Прикладная математика»

(по направлениям) специализации:

**1-31 03 03 - 02 Прикладная математика (научно-педагогическая
деятельность)**

Составитель: Н.Н. Дудаль, старший преподаватель

Рассмотрено и утверждено
на заседании научно-методического
совета университета
_____ 2018 г.,
протокол № _____

СОДЕРЖАНИЕ ЭУМК

1. Теоретический раздел: тексты лекций

1. РАЗДЕЛ «ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

- 1.1. Предмет, задачи, методы психологии.
- 1.2. Сознание.
- 1.3. Психология деятельности и общения.
- 1.4. Ощущения и восприятие.
- 1.5. Внимание и память.
- 1.6. Мышление и воображение.
- 1.7. Эмоции и чувства.
- 1.8. Темперамент и характер.

2. РАЗДЕЛ «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

- 2.1. Межличностные отношения. Конфликты в малой группе.
- 2.2. Личность и ее социализация.

3. РАЗДЕЛ «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

- 3.1. Факторы, закономерности и динамика психического развития.
- 3.2. Психическое развитие ребенка до поступления в школу.
- 3.3. Психическое развитие в младшем школьном возрасте.
- 3.4. Психическое развитие и формирование личности в подростковом и юношеском возрасте.
- 3.5. Психологические основы обучения.
- 3.6. Психология педагогической деятельности и личности учителя.

2. Практический раздел:

- 2.1. Планы семинарских занятий и материалы для них
- 2.2. Методические рекомендации по организации и выполнению УСР

3. Раздел контроля знаний

- 3.1 Тестовые задания для текущего контроля знаний
- 3.2 Списки вопросов для зачета

4. Вспомогательный раздел

- 4.1 Учебно-методическая карта учебной дисциплины
- 4.2 Список рекомендуемой литературы

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Психологические знания и умения являются структурным компонентом профессиональной компетентности преподавателя математики. Систематическое изучение психологии студентами способствует расширению и углублению психологических знаний и умений, пониманию общих, индивидуальных и возрастных закономерностей развития психики учащихся, служит основой для формирования теоретической, практической и психологической готовности к работе в школе, способствует повышению эффективности обучения и воспитания. Знание условий и механизмов становления и совершенствования личности на разных этапах онтогенеза помогает учителю не только следовать логике этих условий в образовательном процессе, но специально создавать и организовывать данные условия.

Учебная дисциплина «Психология» состоит из трех разделов: «Общая психология», «Социальная психология», «Возрастная и педагогическая психология». Ее изучение направлено на формирование у студентов методологических основ психологии, системы категориальных понятий по общей, социальной, возрастной и педагогической психологии, целостного представления об особенностях психических явлений и специфике их развития и функционирования на разных возрастных этапах. Систематизация и закрепление знаний осуществляется на семинарских занятиях посредством установления психологических причин поступков и действий учащихся, оценки психологической эффективности педагогических приемов и методов, определение внешних и внутренних условий развития личности учащегося. Содержание учебной дисциплины «Психология» тесно связано с учебными дисциплинами «Педагогика», «Философия».

Изучение раздела «Общая психология» способствует формированию системы общих представлений о закономерностях, свойствах и механизмах психики, методологической основе психологических знаний, базовых психологических категориях и понятиях. Данный раздел является определяющим в формировании у студентов педагогического вуза психологической культуры, мировоззрения, самосознания личности.

Изучение раздела «Социальная психология» способствует формированию системы представлений об особенностях социального влияния, социальных отношений, закономерностях развития и поведения человека под влиянием социального контекста. Данный раздел является определяющим в формировании у студентов педагогического вуза умений создавать и продуктивно организовывать социальное и профессиональное взаимодействие.

Изучение раздела «Возрастная и педагогическая психология» способствует формированию системы представлений о закономерностях и динамике психического развития личности, о психологических особенностях интеллектуального и личностного развития человека в условиях образовательного процесса как основы для проектирования и построения развивающей образовательной среды. Данный раздел является определяющим для развития профессионального сознания и социально-личностных компетенций учителя.

Основной целью создания электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) по данной учебной дисциплине является приобретение студентами системы представлений о сущности, строении, закономерностях функционирования и развития психики человека, условиях и факторах формирования личностных и субъектных качеств; развитие умения анализировать познавательную деятельность, особенности личности учащихся в социальном контексте как основы профессиональной и социально-личностной компетентности; формирование психологической культуры, профессионального сознания и самосознания будущих педагогов.

Задачами ЭУМК являются:

– освоение системы представлений о психических процессах, свойствах и состояниях, качествах личности, специфике их проявлений на разных возрастных этапах, в межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, а также о способах и формах их организации и изменения в образовательном процессе.

– формирование обобщенных умений применять теоретические знания по психологии, исследовательские методы для решения задач профессиональной педагогической деятельности (анализ и интерпретация поведения школьников в контексте возрастных особенностей развития психики, особенностей организации и управления учебной деятельностью, механизмов и закономерностей обучения и воспитания, их влияния на интеллектуальное и личностное развитие учащихся и др.).

– освоение способов системного и сравнительного анализа, форм продуктивного, критического мышления; развитие умений самопознания и рефлексии деятельности; формирование мотивации к саморазвитию, самообразованию и эффективной самореализации.

В результате изучения учебной дисциплины «Психология» с помощью ЭУМК студент должен знать:

– основные понятия и категории, базовые положения общей, социальной, возрастной и педагогической психологии, в том числе, современные концепции, методы и дискуссионные вопросы;

– характеристики психических процессов, свойств и состояний, качеств личности, специфику их проявлений на разных возрастных этапах, в межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, способы и формы их организации и изменения в образовательном процессе;

– психологическую сущность обучения и воспитания, основу и особенности психологического подхода к рассмотрению проблем образования и воспитания.

В результате изучения учебной дисциплины «Психология» с помощью ЭУМК студент должен уметь:

– применять базовые научно-теоретические знания по психологии для решения теоретических и практических задач профессиональной деятельности, осуществлять учебно-исследовательскую деятельность;

– управлять учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельностью обучающихся, оценивать их учебные достижения, уровни воспитанности и развития;

– эффективно реализовывать ценностно-рефлексивную деятельность с воспитанниками и родителями, осуществлять профилактику девиантного поведения подростков;

– осуществлять самообразование и самосовершенствование профессиональной деятельности.

В результате изучения учебной дисциплины «Психология» с помощью ЭУМК студент должен владеть:

– исследовательскими навыками;

– навыками устной и письменной коммуникации;

– приемами управления учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельностью учащихся.

Данный ЭУМК по дисциплине «Психология» содержит разделы: теоретический (конспект лекций по всем изучаемым темам), практический (планы семинарских занятий, материалы для них. Разноуровневые задания для УСР). Раздел контроля знаний (тестовые задания для текущего контроля знаний и список вопросов для итогового контроля знаний – зачета), вспомогательный (учебно-методическая карта дисциплины и список рекомендуемой литературы). ЭУМК предназначен для студентов 3 курса дневной и заочной форм обучения по специальности 1-31 03 03 «Прикладная математика» (по направлениям специализации: 1-31 03 03 - 02 Прикладная математика (научно-педагогическая деятельность))

1. Теоретический раздел: тексты лекций

1. РАЗДЕЛ «ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Тема 1.1 Предмет, задачи, методы психологии

Вопросы для изучения:

1. Предмет психологии.
2. Психология в системе наук.
3. Методы психологии.

1. Предмет психологии.

Эта лекция открывает раздел «Общая психология» курса «Психология». Задача курса познакомить вас с основными понятиями и проблемами общей психологии. Мы коснемся немного истории, в той мере, в какой это будет необходимо для раскрытия некоторых фундаментальных проблем. Мы познакомимся также с именами некоторых выдающихся ученых далекого прошлого и настоящего, их вкладами в развитие психологии.

В системе наук психологии должно быть отведено совершенно особое место, и вот по каким причинам:

Во-первых, это наука о самом сложном, что пока известно человеку. Ведь психика – это «свойство высоко организованной материи – мозга». Если же иметь в виду психику человека, то к словам «высокоорганизованная материя» нужно прибавлять слово «самая»: ведь мозг человека – это самая высокоорганизованная материя известная нам.

Знаменательно, что с той же мысли начинает свой трактат «О душе» выдающийся древнегреческий философ Аристотель. Он считает, что среди прочих знаний исследованию о душе следует отвести одно из первых мест, так как «оно – знание о наиболее возвышенном и удивительном».

Во-вторых, психология находится в особом положении потому, что в ней как бы сливаются объект и субъект познания.

Это можно выразить так: если раньше мысль человека направлялась на внешний мир, то теперь она обратилась на саму себя. Человек отважился на то, чтобы с помощью мышления начать исследовать само мышление.

В-третьих, особенность психологии заключается в ее уникальных практических следствиях. При этом надо особенно подчеркнуть, что, познавая себя, человек будет себя изменять.

Надо сказать, что психология очень молодая наука. Официальное оформление научная психология получила немногим более 100 лет назад, а именно в 1878 г.: в этом году немецкий психолог В. Вундт основал в г. Лейпциге первую лабораторию экспериментальной психологии. Вскоре И.М. Сеченов организовал подобную лабораторию в России. Еще одним фактором превращения психологии в науку стало создание бельгийским математиком А. Кетле математической статистики, ставшей математическим аппаратом психологии. Окончательное становление психологии как науки завершило создание в г. Лондоне Ф. Гальтоном лаборатории дифференциальной психологии, что обеспечило ее прикладной аспект.

Появлению психологии предшествовало развитие двух больших областей знания: естественных наук и философии; психология возникла на пересечении этих двух наук.

Слово «психология» в переводе на русский язык означает «наука о душе» (гр. *psyche* – «душа» + *logos* - «понятие, учение»).

Каждая конкретная наука отличается от других наук особенностями своего предмета (*Н.: анатомия человека отличается от физиологии тем, что она изучает строение человека, а физиология – механизм протекания тех или иных явлений.*).

Определение специфики явлений, изучаемых психологией, представляет значительно большую трудность. Трудность видится в том, что они издавна выделялись человеческим умом и отграничивались от других проявлений жизни как особые явления (*Н.: восприятие кафедры отличается от конкретного предмета кафедры, наши воспоминания о 1 января 2004г. отличны от того, что реально происходило.*).

Их особый характер видели в принадлежности к внутреннему миру человека (отличающегося от того, что его окружает) и относили к области душевной жизни, противопоставляли реальным событиям и фактам. Эти явления группировались под названиями «восприятие», «память», «мышление», «воля», «чувства» и т.д., в совокупности образуя то, что именуется психикой, психическим, внутренним миром человека, его душевной жизнью.

Предмет научного изучения в психологии – конкретные факты психической жизни, характеризующиеся качественно и количественно (*Н.: исследуя особенности восприятия установили, что образ предмета сохраняет относительное постоянство при изменяющихся условиях восприятия. Белая страница будет восприниматься как белая и на солнечном свете, и при искусственном освещении, и в полумраке – это качественная характеристика. Количественная – скорость возникновения реакции – 200 – 150 миллисекунд, т.е. у каждого разная.*).

Однако научная психология не может ограничиться только описанием психологического факта, каким бы интересным он не был. Научное познание требует перехода от описания явлений к их объяснению, т.е. к раскрытию законов, которым подчиняются эти явления. Поэтому предметом психологии вместе с психологическими фактами становятся и психологические явления.

Предметом психологии являются закономерные связи субъекта с природным и социокультурным миром, запечатленные в системе чувственных и умственных образов этого мира, мотивов, побуждающих действовать, а также в самих действиях, переживаниях своих отношений к другим людям и самому себе, в свойствах личности как ядра этой системы.

Психология как наука изучает факты, явления, закономерности и механизмы психики.

Таблица 1 - Основные формы психической активности

Психические процессы	Психические свойства	Психические состояния
Важнейшая форма	Наиболее устойчивые	Временные сочетания ПП и

отражательно-регуляционной деятельности человека.			черты, характеризующие каждого отдельного человека. ПСЛ типичны для человека как личности, члена общества.	ПС личности, особенностей организма, своеобразно переживаемые человеком в данный отрезок времени и оказывающие влияние на его деятельность, поведение.
Познавательные	Эмоциональные	Волевые	Темперамент, характер, акцентуация характера, способности общие и специальные, убеждения, склонности, интересы, потребности.	Эмоциональные, мотивационные и волевые, выражающие общую организованность сознания. Внимательность, рассеянность, умственная активность, решительность, заинтересованность, тревога, скука, ожидание.
Ощущение Восприятие Мышление Воображение Память	Эмоции, настроения д.	Желания, намерения, стремления		

Принципы психологии.

1. Принцип детерминизма – психика определяется образом жизни и изменяется с изменением образа жизни.
2. Принцип единства сознания и деятельности – сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство. Сознание образует внутренний план деятельности, ее план.
3. Принцип развития психики, сознания в деятельности – психика может быть правильно понята и адекватно объяснена, если она рассматривается как продукт развития и результат деятельности.

2. Психология в системе наук.

Особое место среди прочих отраслей психологии занимает так называемая «общая психология» (она иногда именуется теоретической или экспериментальной).

Общая психология – особое наименование, употребляемое для характеристики наиболее общих закономерностей, выявляемых психологией, методов изучения, которыми пользуется эта наука, теоретических принципов, которых она придерживается, основных научных понятий, вошедших в ее обиход.

Таблица 2 - Структура психологии.

Основания классификации		
Конкретная деятельность	Развитие	Отношение человека к обществу.
<u>Психология труда:</u> инженерная авиационная космическая	<u>Возрастная:</u> -детская; -психология подростка; -психология юности; -пс. взрослого человека; -геронтология.	<u>Социальная психология:</u> -в больших группах; -в малых группах; -социально-психологические проявления личности
Педагогическая	<u>Психология аномального</u>	человека.

Медицинская	развития: -патопсихология; -олигофренопсихология; -сурдопсихология; -тифлопсихология.	
Юридическая		
Военная		
Психология спорта		
Психология торговли	<u>Сравнительная</u>	
Психология научного творчества	<u>психология:</u> -зоопсихология; -этология	

Сравнительный анализ и основные отличия житейской и научной психологии.

Любая наука имеет в качестве своей основы некоторый житейский, эмпирический опыт людей. Но иначе дело обстоит с психологией. У каждого из нас есть запас житейских психологических знаний. Есть даже выдающиеся житейские психологи: (Это великие писатели, а так же представители некоторых «социальных профессий» педагоги, врачи, священнослужители).

Чем же отличаются житейские психологические знания от научных ?

Во-первых: житейские психологические знания конкретны (они ограничены задачами, ситуацией и лицами, на которые они распространяются). Научная же психология как и всякая наука стремится к обобщениям. Для этого она использует научные понятия. Отработка понятий одна из важнейших функций науки.

Во-вторых, житейские знания носят интуитивный характер. Это связано с тем, что они приобретаются путем практических проб и прилаживаний.

Научные психологические знания рациональны и вполне осознаны.

В-третьих, отличие житейской психологии от научной состоит в способах передачи знаний и даже в самой возможности их передачи. (Кто-то давно сравнил представителей науки с пигмеями, которые стоят на плечах у великанов – выдающихся ученых прошлого. Они гораздо меньше ростом, но видят дальше, чем великаны, потому что стоят на их плечах.).

Четвертое различие состоит в методах получения знаний в сферах житейской и научной психологии (научные методы – наблюдение и эксперимент).

Пятое отличие заключается в том, что она располагает обширным, разнообразным и подчас уникальным фактическим материалом, недоступным во всем своем объеме ни одному носителю житейской психологии.

В конечном счете, научный психолог должен быть одновременно хорошим житейским психологом. Иначе он не только будет малополезен науке, но и не найдет себя в своей профессии, попросту говоря, будет несчастным.

Из вышеизложенного хотелось бы сделать вывод: отношения научной и житейской психологии подобны отношениям Антея и Земли; первая, прикасаясь ко второй, черпает из нее свою силу.

Итак, научная психология, во-первых, опирается на житейский психологический опыт; во-вторых, извлекает из него свои задачи; наконец, в-третьих, на последнем этапе им проверяется.

Психология в системе общественных и естественнонаучных дисциплин.

При делении наук на группы по признаку предмета изучения выделяют естественные, гуманитарные и технические науки. Первые изучают природу, вторые - общество, культуру и историю, третьи - изучение и создание средств производства и орудий труда. Человек - существо социальное, и все его психическое явление в значимой мере социально обуславливает, поэтому психологию принято относить к гуманитарным наукам.

В XX столетии я вступила в период создания научных основ разработки ее важнейших проблем. В настоящее время психология имеет свой особый предмет изучения, свои специфические задачи, свои специальные методы исследования; она располагает сетью психологических учреждений (институтов, лабораторий, учебных заведений) журналами и специальными книжными изданиями, Систематически собираются международные психологические конгрессы, психологи объединяются в научные ассоциации и общества.

Психология и естествознание

Внедрение в психологию экспериментального метода (Г. Фехнер). Книга Сеченова И.М. «Рефлексы головного мозга», в которой было показано, что психические явления такие же естественные явления, как все другие функции человеческого организма, что они не могут быть беспричинными, а суть результат рефлекторной отражательной деятельности нервной системы.

Рефлекторная теория И.М. Сеченова получила развитие в учении Павлова И.П. об условных рефлексах и его учеников Л.А. Орбели, П.К. Анохина, К.М. Быкова, Н.И. Красногорского, А.А. Ухтомского, Н.А. Бернштейна - и составила естественнонаучную основу психологических знаний.

Огромное влияние на разработку основных проблем современной психологии оказали эволюционные идеи Ч. Дарвина, изложенные в книге «Происхождение видов путем естественного отбора или сохранения благоприятствуемых пород в борьбе за жизнь» (1859).

Они позволили выяснить роль психики в процессе приспособления живых существ к изменяющимся условиям среды, понять происхождение высших форм психической деятельности из низших и т.д.

Для выяснения той роли, которую играет психика в поведении человека, много дали исследования психологов-клинистов.

Т.о., современная психология в своем развитии как самостоятельная наука обретает прочную естественнонаучную основу.

Ряд отраслей психологии, и прежде всего сравнительная психология, зоопсихология, этология, медицинская психология, патопсихология и др., являются вместе с тем разделам естествознания и медицины.

Психология и технический процесс

В современной промышленности, на транспорте, в военном деле все в большей степени приобретает значение учет так называемого психологического фактора, т.е. возможностей, заключенных в психических познавательных

процессах - восприятии, памяти, мышлении; в психических свойствах личности - особенностях характера, темперамента, скорости реакций и т.п.

Инженерная психология, занимающаяся решением проблемы «человек-машина», как и психология труда вообще, теснейшим образом соприкасается с многими разделами техники, с бионикой, кибернетикой и т.д.

Психология и педагогика

Выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский (1824-1870) подчеркивал, что по своему значению для педагогики психология занимает первое место среди всех наук. Чтобы всесторонне воспитать человека, отмечал Ушинский, его надо всесторонне изучить.

Педология – течение в педагогике и психологии, возникшее на рубеже 19-20 В.В. и обусловленное распространением эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

Основатели педологии – С. Холл, Дж.М. Болдуин, Э. Кирпатрик, Э. Мейман, В. Прейер и др.

Содержание педологии составила совокупность психологических, биологических и социологических подходов к развитию ребенка.

В России педология получила широкое распространение еще в дооктябрьский период (П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.). ценным в педологии было стремление изучать развитие ребенка в условиях комплексного подхода, практической направленности на диагностику психического развития.

В 1936 году педология была объявлена лженаукой и прекратила свое существование.

В настоящее время психологи формулируют задачи, которые стоят перед психологической наукой и от решения которых зависит успешность осуществления важнейших педагогических проблем.

Первая задача: предполагает такое построение психологического исследования, которое не столько направлено на обоснование готового и утвердившегося, сколько опережает устоявшуюся педагогическую практику, прокладывает для неё новые пути, обеспечивает широкий поиск нового в деле обучения и воспитания.

Вторая задача: (вытекает из первой) и обусловлена содержанием современного образования.

Необходимо формировать качества мышления, которые бы позволили учащемуся самостоятельно усваивать постоянно возобновляющуюся информацию, развитие таких способностей, которые, сохранившись и после завершения образования, обеспечивали человеку возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса.

Прикладные области

Клинический психолог - Его роль не следует путать с ролью психиатра. Клинические психологи работают главным образом в больницах и центрах психического здоровья или в консультационных кабинетах. Чаще всего они имеют дело с людьми, которые жалуются на состояние тревоги, выражающиеся в функциональных расстройствах эмоционального и сексуального плана, или же на трудности в преодолении неурядиц повседневной жизни, Психолог

должен уяснить себе проблему путем бесед с пациентом или психолог. Обследования, с тем чтобы выбрать и в конечном счете применить наиболее подходящую терапию. (Пр: Клаустрофобия у молодой женщины)

Психолог-консультант - главная задача - помочь людям, не нуждающимся в психотерапии; к нему обращаются в основном с проблемами, касающимися отношений между людьми, чаще всего супружеских или семейных.

Работа в центрах по предупреждению самоубийств и разного рода и разного рода организации по борьбе с наркоманией или преступлениями против личности, жертвам и которых чаще всего оказываются дети и женщины. (Пр.: Ребенок не желает идти спать)

Школьный и промышленный психолог - помогает учащимся или служащим выбрать специальность или работу, наиболее соответствующую их интересам и способностям.

Школьный психолог - оказывает психологическую поддержку учащимся в процессе адаптации.

Педагогический психолог - психолог-эргономист - улучшение условий обучения или труда, с тем, чтобы они как можно лучше соответствовали потребностям учащихся или рабочих. (Приборная доска пассажирского самолета)

Психология рекламы - занимается оценкой нужд и ожиданий потребителей, создавая спрос на продукт. (Использование женского тела)

Юридическая психология - гуманизация взаимоотношений между исправительными учреждениями и заключенными или между последними и их семьями.

Военный психолог – разрабатывает способы совершенствования методов командования или укрепления связей между различными группами, способы и методы партизан и способы внедрения агентов в войска противников.

Психология религии - изучается психология верующих и представителей отдельных сект.

Экологическая психология - проблема шума, загрязнения окружающей среды, улучшений условий жизни человека.

Область научных поисков

Назначение науки - накапливать факты, независимо от того, как их можно будет использовать.

Генетическая психология - ученые пытаются понять, как происходит психическое развитие человека с первых часов его жизни и до смерти.

Психология личности - представители этой области психологии чаще всего относят себя к одному из направлений и в зависимости от этого роль каждого конкретного фактора в становлении различать свойства личности оценивается по разному.

Фундаментальная психология - научение и его законы, действие мотивационных факторов, развитие таких конкретных процессов как восприятие, память, мышление, речь или решение задач.

3. Методы психологии.

Развитие методов психологии. Любая наука развивается динамично и прогрессивно, если она располагает, с одной стороны, творческими идеями, которые выдвигают ученые, а с другой – достаточно объективными, точными и надежными методами, позволяющими проверять эти идеи. Роль метода заключается в том, чтобы с помощью специальных приемов (или методик) проникать за пределы явлений, доступных непосредственному наблюдению, т.е. проникать в те внутренние законы, которые составляют сущность изучаемого явления.

Вплоть до 19 в. предметом психологической науки выступали состояния субъективного сознания, (душа представлялась как нечто, что мыслит как я субъекта. Под душевными явлениями понимались чувства, представления, мысли, желания.). согласно идеалистической концепции того времени основным и единственным способом познания душевной жизни был субъективный метод.

Субъективный метод заключался в описании явлений сознания в процессе самонаблюдения. Этот метод получил название «интроспекция» (от лат. introspectare – гляжу внутрь, всматриваюсь). Задача психологии виделась в том, чтобы путем внутреннего созерцания психических образов, мыслей, переживаний описывать формы душевной жизни и психических явлений.

Впоследствии эта позиция вызвала большую критику, поскольку исключала объективное, причинное объяснение психических процессов как продуктов объективного развития, а также постановку вопросов о происхождении психики и ее объективных механизмах.

Под влиянием идей Павлова И.П. и Ч.Дарвина французский психолог А.Пьерон (1881 - 1964) разрабатывает объективную психологию и выдвигает тезис о том, что живые существа имеют два фундаментальных свойства: способность ощущать и способность действовать, контактировать с окружающей средой. Эти две стороны образуют единство, т.е. психика и действие неотделимы друг от друга. В 1908 году Пьерон выдвинул тезис о том, что предметом психологии должно являться поведение. С этого периода психологию стали понимать как науку об особой форме психической деятельности, позволяющей человеку ориентироваться в окружающем мире, отражать и предвосхищать события окружающей действительности, формировать программы поведения и контролировать их выполнение. Соответственно изменилось отношение к основному методу психологии. Задача психологов теперь заключалась в том, чтобы создавать объективные методы изучения, как психических процессов, так и внешней активности человека, его поведения и деятельности.

Организация конкретного психологического исследования.

Остановимся теперь на рассмотрении отдельных этапов организации и проведения исследования. Структура любого эксперимента органично связана с этапами его организации и проведения. Выделяют следующие этапы проведения эксперимента (Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов, Е.А. Трухан).

Первый этап — теоретический. На этом этапе психолог формирует проблему исследования, определяет объект и предмет, экспериментальные задачи и гипотезы исследования.

После формулирования проблемы выбирается объект исследования.

Объект исследования — это явление или процесс, на которые направлено исследование. В качестве объекта исследования может также быть группа людей, с которыми будет проводиться эксперимент или за которыми будет вестись наблюдение.

Большое значение для успешного проведения исследования имеет предмет исследования. *Предметом исследования* является та сторона объекта, которая непосредственно подлежит изучению. Одному и тому же объекту могут соответствовать несколько различных предметов исследования. Каждый из них по содержанию определяется тем, какую сторону объекта он отражает, с какой целью и для решения какой проблемы выбран предмет исследования.

При определении предмета исследования учитываются цель и задачи исследования, основные характеристики объекта, материальные и временные возможности, уровень теоретической разработанности вопроса.

Важное значение имеет правильное формулирование гипотезы. Под *гипотезой* понимается научно обоснованное, вполне вероятное предположение, требующее специального доказательства для своего окончательного утверждения в качестве теоретического положения. Гипотеза проверяется на истинность в экспериментальном или эмпирическом научном исследовании.

Второй этап — разработка программы проведения эксперимента. Программа эксперимента — это документ, в котором разработаны все процедуры эксперимента от постановки задач до их практического выполнения. Важнейшими элементами программы являются выработка методик исследования и построение плана создания экспериментальной ситуации. Поэтому этот этап иногда называют методическим этапом исследования.

Третий этап — реализация программы эксперимента. Важнейшим звеном этого этапа является создание экспериментальной ситуации и непосредственное экспериментирование. Экспериментальная ситуация включает условия эксперимента, факторы-раздражители, инструкцию (установку на деятельность), экспериментаторов и испытуемых, реакцию испытуемых.

Четвертый этап — обработка, анализ и оценка результатов, подведение итогов работы. Полученные результаты показывают, достигнута ли предварительная цель, подтвердилась ли предполагаемая гипотеза. Необходимо учитывать, что кроме основных можно получить целый ряд важных и интересных сопутствующих результатов, которые могут пригодиться в дальнейших исследованиях и практической работе.

Обработка результатов исследования — это количественный и качественный анализ и синтез полученных в ходе исследования данных.

Основой построения психологического исследования является соблюдение принципа качественного анализа особенностей протекания психических процессов. Важно не только установить, сколько и какие задачи выполнил

испытуемый. Главное заключается в том, как он работал и каков характер допущенных ошибок и полученных результатов.

Петровский А.В. выделяет следующие этапы эксперимента.

1. подготовительный, или организационный;
2. основной, или этап исполнения исследования;
3. этап обработки полученных данных;
4. этап анализа и интерпретации результатов исследования.

Подготовительный (организационный) этап является начальным этапом психологического исследования и лежит в основе организации эксперимента. Он имеет большое значение в эксперименте, поскольку от правильного выбора направления исследования, методов его проведения, средств обеспечения (что входит в содержание этого этапа) зависит ход и исход эксперимента.

Основной этап (этап исполнения) является наиболее ответственным и трудоемким этапом психологического эксперимента (он реализует конкретную методику исследования). Это обусловлено тем, что его содержанием является сбор психологических фактов, а факты – это, образно говоря, воздух ученого, без них эксперимент несостоятелен.

Этап обработки данных эксперимента предполагает организацию и проведение работы по группировке полученной фактологической информации, вычислению (расчету) основных показателей исследуемых психологических явлений, выявлению основных тенденций.

Этап анализа и интерпретации полученных результатов – заключительный этап психологического эксперимента. Его основным содержанием является качественное (описательное) объяснение полученных результатов, анализ количественных показателей исследуемых явлений, на основе чего делается заключение о правомерности выдвинутого предположения и направлении дальнейших исследований.

Объективные методы исследования. Основными, на современном этапе развития психологии, стали метод эксперимента и метод наблюдения за поведением человека в естественных и лабораторных условиях.

Наблюдение – метод психологического исследования, при котором происходит изучение явления без изменения условий, при котором оно происходит. Научное наблюдение не ограничивается описанием внешних явлений, а осуществляет переход к объяснению психологической природы этих явлений. Формой этого перехода является гипотеза, которая в ходе дальнейших наблюдений подтверждается или опровергается.

Научное наблюдение обладает следующими особенностями:

- преднамеренность;
- целенаправленность – осуществляется в соответствии с заранее поставленной целью;
- избирательность – наблюдаются не все, а определенные особенности поведения и деятельности;
- планомерность – проводится в соответствии с заранее составленным планом;
- систематичность.

В простом объективном наблюдении различают прямое и косвенное наблюдение, а прямое в свою очередь подразделяется на активное (научное) и пассивное (житейское).

В исследовательской практике объективное наблюдение различается по целому ряду признаков:

По характеру контакта

- непосредственное наблюдение, наблюдатель и объект наблюдения находятся в непосредственном контакте и взаимодействии;
- опосредованное наблюдение, исследователь знакомится с наблюдаемыми субъектами косвенно, посредством специально организованных документов типа анкет, биографий, аудио- или видеозаписей и т.д.

По условиям осуществления

- полевое, которое идет в условиях повседневной жизни, учебы или работы.
- лабораторное, когда субъект или группа наблюдается в искусственных, специально созданных условиях.

По характеру взаимодействия с объектом

- включенное, когда исследователь становится членом группы, и его присутствие и поведение становятся частью наблюдаемой ситуации.
- невключенное наблюдение (со стороны), т.е. без взаимодействия и установления каких-либо контактов с изучаемым лицом или группой.
- открытое, исследователь открывает наблюдаемым свою роль.
- скрытое (инкогнито), когда о присутствии наблюдателя группе или индивиду не сообщается.

По целям

- целенаправленное, систематическое, приближающееся по своим условиям к экспериментальному, однако отличающееся тем, что наблюдаемый субъект не ограничивается в свободе своих проявлений.
- случайное, поисковое не подчиняющееся никаким правилам и не имеющее четко поставленной цели (И.П. Павлов в ходе своих экспериментов по физиологии пищеварения открыл условные рефлексы).

По упорядоченности во времени

- сплошное, ход событий фиксируется постоянно.
- выборочное, исследователь фиксирует наблюдаемые процессы только в определенные промежутки времени.

По упорядоченности в проведении

- структурированные, когда наблюдаемые события фиксируются в соответствии с ранее разработанной схемой наблюдения.
- произвольные (неструктурированные), когда исследователь свободно фиксирует происходящие события так, как он считает нужным. Такое наблюдение обычно используют в пилотажной стадии исследования.

По характеру фиксации

- констатирующее наблюдение, факты фиксируются так, как они происходят.

– оценивающее, наблюдатель не только фиксирует события, но и оценивает факты относительно степени их выраженности по заданному критерию.

Ошибки наблюдения.

Объективные методы наблюдения разрабатывались для получения достоверного научного знания. Однако наблюдение проводится человеком и потому субъективный фактор всегда присутствует в его наблюдении. Наиболее часто ошибки наблюдения встречаются из-за подверженности гала-эффекту (эффект ореола), который основывается на обобщении одиночных впечатлений наблюдателя, исходя из того, нравится или не нравится ему наблюдаемый, его действия и поведение.

Ошибки усреднения встречаются, когда наблюдатель по тем или иным причинам чувствует себя неуверенно. Тогда проявляется тенденция усреднять оценки изучаемых процессов, поскольку известно, что крайности встречаются реже, чем свойства средней интенсивности.

Логические ошибки проявляются, когда, например, делают заключение об интеллекте человека по его красноречию, или о том, что любезный человек одновременно добродушен.

Ошибки контраста вызваны склонностью наблюдателя подчеркивать противоположные себе черты у наблюдаемых индивидов.

Встречаются также ошибки, связанные с предубеждениями, этническими и профессиональными стереотипами, ошибки некомпетентности наблюдателя, когда описание факта подменяется мнением наблюдателя о нем.

Одним из основных методов получения научного познания вообще и психологического, в частности, является эксперимент.

Эксперимент – метод, предполагающий активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания наилучших условий для изучения конкретных психологических явлений.

Главным достоинством эксперимента является то, что он позволяет надежнее других психологических методов делать выводы о причинно-следственных связях исследуемого феномена, научно объяснить происходящее явление и его развитие.

Основные особенности эксперимента заключаются в следующем:

1. В эксперименте исследователь сам вызывает исследуемое явление, вместо того чтобы ждать, как при объективном наблюдении, пока случайный поток явлений доставит ему такую возможность.

2. Имея возможность вызывать изучаемое явление, экспериментатор может варьировать, изменять условия, при которых протекает явление, вместо того, чтобы, как при простом наблюдении, брать их такими, какими ему их доставляет случай.

3. Изолируя отдельные условия и изменяя одно из них при сохранении неизменными остальных, эксперимент тем самым выявляет значение отдельных условий и устанавливает закономерные связи, определяющие изучаемый им процесс. Эксперимент, таким образом, очень мощное методическое средство для выявления закономерностей.

4. Выявляя закономерности связи между явлениями, экспериментатор может варьировать не только сами условия в смысле их наличия или отсутствия, но и их количественные соотношения. В результате эксперимента устанавливаются допускающие математическую формулировку количественные закономерности. В основном именно благодаря эксперименту естествознание пришло к открытию законов природы.

Основная задача психологического эксперимента заключается в том, чтобы сделать доступными для объективного внешнего наблюдения существенные особенности внутреннего психического процесса. Для этого нужно, варьируя условия протекания внешней деятельности, найти ситуацию, при которой внешнее протекание акта адекватно отражало бы его внутреннее психологическое содержание.

Эксперимент может быть:

- лабораторным, когда он протекает в специально организованных условиях, а действия испытуемого определяются ситуацией;
- естественным, когда изучение осуществляется в естественных условиях;
- констатирующим, когда изучаются лишь необходимые психологические явления;
- формирующим, в процессе этого эксперимента развиваются определенные качества испытуемых.

Вспомогательные методы психологического исследования.

Тест (от англ. - проба, проверка) – это система заданий, позволяющих измерить уровень развития качеств (свойств) личности. Тесты являются стандартизированными методами психодиагностического обследования. От других методов они отличаются тем, что имеют четкую процедуру сбора и обработки данных и своеобразную их последующую интерпретацию.

Популярность данного метода обусловлена возможностью получения точной и качественной характеристики психологического явления, а также возможностью составить результаты исследования, что в первую очередь необходимо для решения практических задач.

Одна из самых первых попыток разработать тесты была сделана Ф. Гальтоном. Тесты и статистические методы разработанные им получили применение для решения практических вопросов и послужили началом создания прикладной психологии, получившей название «психотехника». Этот термин вошел в обиход после статьи Д. Кеттелла, в которой он пишет: «психология не сможет стать точной и прочной, как физические науки, если не будет базироваться на эксперименте и измерении. Шаг в этом направлении может быть сделан путем применения серии умственных тестов к большому числу людей. Результаты могут иметь значительную научную ценность в открытии постоянства психических процессов, их взаимозависимости и измерений в различных обстоятельствах».

В 1905 г. французский психолог А. Бине создал один из первых психологических тестов – тест для оценки интеллекта.

Развитие данного направления в отечественной психологии того времени связано с именами А.Ф. Лазурского, Г.И. Россолимо, В.М. Бехтерева, а также П.Ф. Лесгафта.

Существуют различные варианты тестов:

Тест-опросник основан на системе заранее продуманных, тщательно отобранных и проверенных с точки зрения их валидности и надежности вопросов, по ответам на которые можно судить о психологических качествах испытуемых.

Тест-задание предполагает получение информации о психологических характеристиках человека на основании анализа успешности выполнения определенных заданий. В тестах этого типа испытуемому предлагается выполнить определенный перечень заданий. Количество выполненных заданий является основанием для суждения о наличии или отсутствии, а также степени развития у него определенного психологического качества. Большинство тестов по определению уровня умственного развития относятся именно к этой категории.

Проективные тесты, в основе которых лежит механизм проекции, согласно которого человек склонен приписывать другим людям неосознаваемые собственные качества (особенно недостатки). Данная категория тестов не использует самоотчеты испытуемых, а предполагает свободную интерпретацию исследователем выполняемых испытуемым заданий.

Методы опроса – это методы, предполагающие ответы испытуемых на конкретные вопросы исследователя. В зависимости от цели исследования, от привлекаемого к опросу круга лиц, от лимита времени и технических возможностей методы опроса бывают:

- письменными (анкетирование), когда вопросы задаются на бумажном носителе или в электронном виде;
- устными, когда вопросы ставятся устно.

Наиболее распространенная форма письменного опроса – анкетирование.

Анкетный опрос – это такой вид письменного опроса, над которым исследователь теряет контроль в момент раздачи анкет или опросных листов. Основные компоненты анкетного опроса следующие: исследователь, анкета (или опросный лист) и респондент (опрашиваемый).

Метод беседы. Является одним из вариантов устного опроса. Метод беседы отличается большей свободой проведения процедуры. Как правило, беседа проводится в непринужденной обстановке, а содержание вопросов изменяется в зависимости от ситуации и особенностей испытуемого. Этот метод является достаточно универсальным и может применяться на разных стадиях исследования, как для проведения первичной ориентировки, так и для уточнения выводов, полученных другими методами, особенно методов наблюдения.

Одной из разновидностью беседы является **интервью** – беседа исследователя с лицом или группой лиц, ответы которых служат исходным материалом для научных обобщений.

Метод экспертных оценок широко применяют в психологии, в частности в психологии личности. К этому методу исследователи часто обращаются: во-первых, на начальном этапе исследования при определении проблемы и цели исследования и, во-вторых, на заключительном этапе как к одному из способов контроля и проверки полученной информации. Метод экспертных оценок эффективен при исследовании настроений, отношений в коллективе и психологического климата. Основными этапами данного метода являются: подбор экспертов, проверка опроса экспертов, обработка результатов исследования. Экспертный опрос может быть как анонимным, так и не анонимным.

Анализ результатов деятельности. К методам анализа результатов деятельности относятся методы опосредованного изучения психологических явлений по практическим результатам и предметам труда, в которых воплощаются творческие силы и способности людей. По результатам деятельности опытный исследователь может дать, например, подробные типологические характеристики отдельных качеств или свойств личности, увидеть характерные особенности, обнаружить наклонности, способности.

Анализ результатов (продуктов) деятельности позволяет охарактеризовать особенности умений и навыков, приемы и способы работы, черты личности, выражающиеся в отношении к труду, и т.д. Все это требует собирания значительного материала, его классификации и систематизации по важнейшим признакам.

Метод изучения документов. В документах заключены большие информационные возможности.

Контент-анализ – это метод выявления психологических особенностей автора текста (или других носителей информации), в котором выделяются смысловые единицы и осуществляется замер частоты их повторения. На этой основе делаются выводы о личностной направленности автора сообщения. Возможные скрытые тенденции определяются посредством факторного анализа.

В последнее время все более широкое распространение получает **биографический метод**. Сущность этого метода заключается в собирании и анализе материалов биографического характера, проливающего свет на психологические особенности личности человека и их развитие. Сюда относятся установление конкретных биографических данных личности, изучение его автобиографии, дневников, писем воспоминаний и свидетельств очевидцев, а также аудио- или видеозаписей, кино- и фотодокументов и других материалов.

Тема 1.2. Сознание.

Вопросы для изучения:

1. Основные этапы развития психики в филогенезе.
2. Сознание как высшая форма развития психики.
3. Сознание и бессознательное.

1. Основные этапы развития психики в филогенезе.

Существуют различные точки зрения на такой сложный и многогранный феномен, каким является «психика». Большинство из них относится или к идеалистическому, или к материалистическому трактованию. В отечественной психологической науке при изучении психических явлений, как правило, исходят с позиций диалектического материализма.

Психика – это свойство высокоорганизованной живой материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении субъектом неотчуждаемой от него картины этого мира и регуляции на этой основе поведения и деятельности.

Из данного определения следует ряд основополагающих суждений о природе и механизмах проявления психики.

Во-первых, психика – это свойство только живой материи. Причем не просто живой материи, а высокоорганизованной живой материи. Следовательно, не всякая живая материя обладает этим свойством, а лишь та, которая обладает специфическими органами, обуславливающими возможность существования психики.

Во-вторых, главная особенность психики заключается в способности отражать объективный мир. Буквально это значит следующее: высокоорганизованная живая материя, обладающая психикой, обладает способностью получать информацию об окружающем ее мире. В то же время получение информации связано с созданием этой высокоорганизованной материей определенного психического, т.е. субъективного по своей природе и идеалистического (нематериального) по своей сути образа, который с определенной мерой точности является копией материальных объектов реального мира.

В-третьих, получаемая живым существом информация об окружающем мире служит основой для регуляции внутренней среды живого организма и формирования его поведения, что в целом определяет возможность относительно длительного существования этого организма в постоянно изменяющихся условиях среды обитания. Следовательно, живая материя, обладающая психикой, способна реагировать на изменение внешней среды или на воздействия объектов окружающей среды.

Сущность различий психики животных и человека.

– Человек способен поступать сознательно (абстрактное мышление). Животные действуют соответственно данной конкретной ситуации. Разница в языке человека и животного определяет различие в мышлении.

– Способность создавать и сохранять орудия труда.

– Различие в чувствах (Наслаждение картинами природы).

– Условия развития психики.

– Развитие психики животного мира шло по законам биологической эволюции; человеческой психики - законы исторического развития. И животные и человек имеют опыт поколений, заключающийся в инстинктах; и тот и другой - приобретают личный опыт. Но только человек присваивает общественный опыт, который в наибольшей мере развивает его психику.

Без усвоения опыта человечества, без общения с себе подобными не будет развитых, собственно человеческих чувств, не разовьется способность к произвольному вниманию и памяти, способной к абстрактному мышлению, не сформируется человеческая личность.

(Например, «маугли»). 1799 г. в лесах Аверона (юг Франции).

Развитие психики в филогенезе.

Эволюционно-биологическими аспектами психики занимается зоопсихология. Однако многие из изучаемых ею вопросов связаны с фундаментальными методологическими проблемами общей психологии.

В самом деле, для того, чтобы понять природу психики человека, необходимо дать ответы на такие вопросы, как, например: когда и почему в ходе биологической эволюции возникла психика? – или: как развивалась и усложнялась психика?

Возникновение и развитие психики человека является одной из самых сложных проблем, встававших когда-либо перед исследователями.

Ученые материалистического направления объясняют возникшие психики длительным развитием материи. Изучая природу материи, они изучают различные формы движения материи, т.к. движение есть способ существования материи, неотъемлемое ее свойство, внутренне ей присущее. В состоянии движения, изменения и развития находится вся материя во вселенной, вся неорганическая и органическая природа (Материи неподвижной не существует).

Вся материя (от неживой природы до - человеческого мозга) обладает качеством отражения, т.е. способностью отвечать на воздействия.

Форма отражения зависит от формы существования материи:

характер воздействия (существование живых организмов детерминировано условиями среды)

форма существующей материи

Например, Неживая природа - движение выступает в виде механического, физического или химического взаимодействия тел или веществ. - Скала, омываемая морем.

Живая природа - ей присущи биологические формы отражения, а на определенном этапе развития живой материи возникает психика как качественно новая форма отражения.

(Теория Опарина). Всякий живой организм избирательно (активно) относится ко всем внешним раздражителям, тем самым, обнаруживая качественно новое свойство живой материи саморегулирование.

В результате длительной эволюции у современных организмов мы находим многообразные формы отражения, начиная от раздражимости и кончая более высокими формами отражения - (ощущением, восприятием, памятью, мышлением) - представляющим собой формы проявления психической жизни.

Все живые организмы на всех этапах эволюции растительных и животных форм обладают особой, биологической, формой отражения - раздражимостью.

Раздражимость - способность живого организма реагировать на воздействие биологически значимых (биологических) влияний.

Элемент раздражимости обнаруживается у простейших, которые на воздействие среды реагируют движением. Н., цветок поворачивается к свету.

Способы реагирования своеобразными движениями по отношению к биологическим факторам называют тропизмами или таксисами.

Тропизмы - биологическая форма отражения растений.

Таксисы - свойственны одноклеточным организмам, лишенным Н.С., но наблюдается у некоторых видов более высокой организации. Н., насекомых вечером влечет к лампе или огню.

Чувствительность - Леонтьев А.Н. «есть генетически не что иное, как раздражимость по отношению к такого рода воздействиям среды, которые соотносят организм к другим воздействиям, т.е. которые ориентируют организм в среде, выполним сигналную функцию.

Переход от раздражимости к чувствительности связан с другим образом жизни. У высокоорганизованных животных развивается чувствительность, формируются органы чувств. Признаки предметов (запахи, форма, цвет), сами по себе безразличные (ими нельзя удовлетворить органические потребности), приобретают сигнальное значение. Н., опыт с простейшими и водой - на свету теплой. Кишечнополостные - актинии и бумага.

Рефлексы - такая цепь событий, когда сигналы от какого-либо органа чувств передаются с помощью нервной системы и вызывают автоматическую реакцию. (У человека сохранилось небольшое число рефлексов, необходимых для жизни - одергивание руки или ноги при воздействии, причиняющем боль, мигание, расширение зрачков в темноте, слюноотделение, чихание и т.д.)

«Перепрограммирование» - условный рефлекс. Например, пример с новорожденным - струя воздуха и колокол.

Инстинктивное поведение - сложные, стереотипные формы поведения, присущие данному виду, причем модели и цели такого поведения детерминированы генетически. Различают инстинктивное поведение - комплекс врожденных и приобретенных компонентов и инстинкт - часть этого поведения, наименее пластичный его компонент.

Импринтинг (запечатление) - связующее звено между врожденным и приобретенным.

Индивидуально приобретаемые формы поведения.

Навыки - действия животных, в основе которых лежат условные связи и которые функционируют автоматически.

Интеллектуальное поведение - отражение сложных отношений между отдельными предметами (Н., пример с вороной, 2 трубками и куском мяса).

Развитие рецепторов в известных пределах сочетается с развитием определенного типа нервной системы.

Уровень развития органов чувств и нервной системы неизменно определяет уровень и формы психического отражения.

На низшей ступени развития (Например, кишечнополостные) нервная система представляет собой нервную сеть, состоящую из разбросанных по

всему организму нервных клеток с переплетающимися между собой отростками - это сетевидная нервная система (тропизмы, таксисы. Врем. связи образуются с трудом и легко теряются).

На следующей ступени развития нервные клетки организуются не только в сети, но и в узлы (ганглии). (Врожденные и приобретенные рефлексы - врожденные преобладают). Насекомые

Высший тип нервной системы - трубчатая н.с. В процессе эволюции у позвоночных возникают и развиваются спинной и головной мозг - центральная нервная система.

Таксисы - рефлексы - инстинктивное поведение - научение - рассудочная деятельность (интеллектуальные действия).

Чем сложнее нервная система, тем совершеннее психика (С усовершенствованием нервной системы усовершенствуются и органы чувств - рецепторы - усложняются формы отражения).

Таким образом, эволюция психики выражается в совершенствовании органов чувств, выполняющих рецепторные функции, и развитии нервной системы, а также в усложнении форм психического отражения, т.е. сигнальной деятельности.

Периодизация эволюционного развития психики.

А.Н. Леонтьев выделяет в эволюционном развитии психики три стадии:

- стадия элементарной сенсорной психики;
- стадия перцептивной психики;
- стадия интеллекта.

Позднее на основании новейших зоопсихологических данных К.Э. Фабри развил взгляды Леонтьева и разработал концепцию развития психики Леонтьева-Фабри.

В данной концепции выделяются две стадии. Первая – стадия элементарной сенсорной психики – имеет два уровня: низший и высший. Вторая – стадия перцептивной психики – имеет три уровня: низший, высший и наивысший. В основе выделения этих двух стадий развития психики лежат основные характеристики способов получения информации об окружающем мире. Для первой стадии характерен сенсорный способ, или уровень ощущений. Для второй – перцептивный способ, или уровень восприятия.

Таблица 3 - Концепция развития психики Леонтьева-Фабри.

Стадии и уровни психического отражения, его характеристика.	Особенности поведения, связанные с данной стадией и уровнем.	Виды живых существ, достигших этого уровня развития.
Стадия элементарной сенсорной психики.		

<p>А. Низший уровень. Прimitивные элементы чувствительности. Развитая раздражимость.</p>	<p>А. Четкие реакции на биотические свойства среды через изменение скорости и направления движения. Элементарные формы движений. Слабая пластичность поведения. Несформированная способность реагирования на биологически нейтральные, лишённые жизненного значения свойства среды. Слабая целенаправленная двигательная активность.</p>	<p>А. Простейшие. многие низшие многоклеточные организмы, живущие в водной среде.</p>
<p>Б. Высший уровень. Наличие ощущений. Появление важнейшего органа манипулирования – челюстей. Способность к формированию элементарных условных рефлексов.</p>	<p>Б. Четкие реакции на биологически нейтральные раздражители. Развитая двигательная активность (ползание, рытье в грунте, плавание с выходом из воды на сушу). Способность избегать условий среды, уходить от них, вести активный поиск положительных раздражителей. Индивидуальный поиск и научение играют небольшую роль. Главное значение в поведении имеют жесткие врожденные программы.</p>	<p>Б. Высшие (кольчатые) черви, брюхоногие моллюски (улитки), некоторые другие беспозвоночные.</p>
<p>2. Стадия перцептивной психики.</p>		
<p>А. Низший уровень. Отражение внешней действительности в форме образов предметов. Интеграция, объединение воздействующих свойств в целостный образ вещи. Главный орган манипуляции – челюсти.</p>	<p>А. Формирование двигательных навыков. Преобладают ригидные, генетически запрограммированные компоненты. Двигательные способности весьма сложны и разнообразны (ныряние, ползание, ходьба, бег, прыжки, лазание, полет и др.). активный поиск положительных раздражителей, избегание отрицательных (вредных), развитое защитное поведение.</p>	<p>А. Рыбы и др. низшие позвоночные, а также (отчасти) некоторые высшие беспозвоночные (членистоногие и головоногие моллюски). Насекомые.</p>
<p>Б. Высший уровень. Элементарные формы мышления (решение задач). Складывание определенной «картины мира».</p>	<p>Б. Высокоразвитые инстинктивные формы поведения. Способность к научению.</p>	<p>Б. Высшие позвоночные (птицы, некоторые млекопит.).</p>
<p>В. Наивысший уровень. Выделение в практической деятельности особой, ориентировочно-исследовательской, подготовительной фазы. Способность решать одну и ту же задачу разными методами. Перенос однажды найденного принципа решения задачи в новые условия. Создание и использование в деятельности примитивных орудий. Способность к познанию окружающей действительности независимо от наличных биологических потребностей. Непосредственное усмотрение и учет причинно-следственных связей между явлениями в практических действиях (инсайт).</p>	<p>В. Выделение специализированных органов манипулирования: лап и рук. Развитие исследовательских форм поведения с широким использованием ранее приобретенных знаний, умений и навыков.</p>	<p>В. обезьяны, некоторые другие высшие позвоночные (собаки, дельфины).</p>

В заключение можно сказать следующее.

Во-первых, способ и уровень адаптации животных к условиям существования определяется степенью развития психики животных. Имеющийся научный материал позволяет выделить несколько стадий развития психики животных. Эти стадии различаются способом и уровнем получения информации об окружающем мире, который побуждает животного к действию. В одном случае это уровень предметных ощущений, в другом – предметное восприятие.

Во-вторых, наивысший уровень развития психики животных, находящихся на стадии предметного восприятия, позволяет говорить о простейшем интеллектуальном поведении животных. Однако особенностью поведения животных в основном является удовлетворение своих основных биологических потребностей.

2. Сознание как высшая форма развития психики.

Психика как отражение действительности в мозге человека характеризуется разными уровнями. Высший уровень психики свойственный человеку, образует сознание.

Сознание – высшая, интегрирующая форма психики, результат общественно-исторических условий формирования человека в трудовой деятельности при постоянном общении (с помощью языка) с другими людьми.

В этом смысле сознание есть «общественный продукт», сознание есть не что иное, как осознанное бытие. Характеристики сознания:

Первая - дана уже в самом наименовании: со-знание, т.е. совокупность знаний об окружающем нас мире. В структуру сознания т.о. входят важнейшие познавательные процессы, с помощью которых человек постоянно обогащает свои знания (ощущение, восприятие, память, мышление, воображение).

Вторая характеристика сознания – закрепленное в нем отчетливое различение объекта и субъекта. Человек – единственный среди живых существ способен осуществлять самопознание, т.е. обратить психическую деятельность на самого себя.

Третья характеристика сознания – обеспечение целеполагающей деятельности человека. Приступая к какой либо деятельности, человек ставит перед собой те или иные цели. При этом складываются и взвешиваются ее мотивы, принимаются волевые решения, учитывается ход выполнения действий, и вносятся необходимые коррективы и т.д.

Четвертая характеристика сознания – наличие эмоциональных оценок в межличностных отношениях.

Обязательным условием формирования и проявления всех указанных выше специфических качеств сознания является *язык*.

Язык – особая объективная система, в которой запечатлен общественно-исторический опыт или общественное сознание.

Сознание, будучи общественным продуктом, присуще только человеку. Животные сознанием не обладают.

Понятие «сознание» употребляется в психологии, психиатрии и других науках в смысле, отвечающем приведенным выше его основным

характеристикам. Человек, у которого сохранено ясное сознание оценивает вновь поступившую в мозг информацию с учетом уже имеющихся у него знаний и выделяет себя из окружающей среды, сохраняет сложившуюся систему отношений к другим людям и к обстановке деятельности, и на основе всех этих данных управляет своим поведением.

3. Сознание и бессознательное.

Низший уровень психики образует бессознательное. **Бессознательное** – совокупность психических процессов, актов и состояний, обусловленных воздействиями, во влиянии которых человек не дает себе отчета. Оставаясь психическим, бессознательное представляет собой форму отражения действительности, при которой не отдается отчет в совершаемых действиях, утрачивается полнота ориентировки во времени и месте действия, нарушается речевое регулирование поведения.

В бессознательном, в отличие от сознания, невозможен целенаправленный контроль за совершаемыми действиями, невозможна и оценка их результата. В область бессознательного входят психические явления, возникающие во сне (сновидения); движения, бывшие в прошлом сознательными, но благодаря повторению автоматизировавшиеся и поэтому ставшие неосознаваемыми; некоторые побуждения к деятельности, в которых отсутствует сознание цели и др. К бессознательным относятся и некоторые патологические явления, возникающие в психике больного человека: бред, галлюцинации и т.д. Неосознаваемые явления исследовались в ситуациях т.н. постгипнотических состояний (пример с галстуком).

Понятие психики шире, чем понятия сознания и бессознательного. Оно их включает в себя.

Было бы неверно на том основании, что бессознательное - это противоположность сознанию, приравнивать его к животной психике. Бессознательное – это столь же специфически человеческое психическое проявление, как и сознание, оно детерминировано общественными условиями существования человека, выступая как частичное, недостаточно адекватное отражение мира в мозгу человека (возникло в ходе длительной эволюции в мозгу человека от лишней работы).

Подсознательное (предсознательное) – в психоаналитической теории – уровень сознания, через который материал проходит на пути к полному осознанию. В более общих работах – хранилище информации, содержащее воспоминания, которые в настоящий момент находятся за пределами сознания, но которые легко могут быть переведены в область сознания. Описание информации или стимулов, которые находятся на границе внимания, события, которые человек осознает только смутно. (не синоним бессознательного).

Существует надсознание в поведении и деятельности человека. **Надсознание** – не поддающийся индивидуальному сознательно-волевому контролю уровень психической активности личности при решении творческих задач (интуиция, связанная с рождением новой информации).

Представление о специфике этого уровня было выдвинуто К.С. Станиславским, обозначавшим его термином «сверхсознание», под которым

понимался высший этап творческого процесса, отличный как от его сознательных, так и от бессознательных компонентов. В дальнейшем П.В. Симонов интерпретировал сверхсознание как механизм творческой интуиции, благодаря которому происходит рекомбинация прежних впечатлений, чье соответствие действительности устанавливается вторично.

Понятие о надсознании позволяет разграничить две формы неосознаваемой психической активности: зависящую уже от запечатленной в мозгу информации (детерминация проблемы) – бессознательное; устремленную на создание того, чего никогда не было в личном и коллективном опыте (детерминация потребным будущим), - надсознание.

Результатом этого взаимодействия являются художественные образы, научные открытия и др. продукты творчества, в которых наряду с тем, что выступает в сознании породившего их индивидуального субъекта, имеется не представленное в его рефлексии (не осознаваемое им) объективно значимое содержание, запечатленное работой мысли на уровне надсознания.

Тема 1.3. Психология деятельности и общения.

Вопросы для изучения:

1. Понятие деятельности, ее виды и структура.
2. Феномен общения в социальной психологии.
3. Понятие педагогического общения.

1. Психологическая теория деятельности.

«Психологическая теория деятельности» начала разрабатываться в 20-х – 30-х гг. 20 века. К этому времени находились в расцвете новые зарубежные теории – бихевиоризм, психоанализ, гештальтпсихология и др. Т.о., советские психологи могли уже учесть позитивные стороны и недостатки каждой из этих теорий.

Но главное состояло в том, что авторы теории деятельности взяли на вооружение философию диалектического материализма – не сознание определяет бытие, деятельность, а наоборот, бытие, деятельность человека определяет его сознание.

Разработкой этой темы занимались: Лев Семенович Выготский, Сергей Леонидович Рубинштейн, Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Романович Лурия, А.В. Запорожец, Петр Яковлевич Гальперин и др.

Наиболее полно теория деятельности изложена в трудах А.Н. Леонтьева, в частности в его последней книге «Деятельность. Сознание. Личность».

Деятельность человека имеет сложное иерархическое строение. Она состоит из нескольких «слоев» или уровней:

- Уровень особых деятельностей (или видов деятельности);
- Уровень действий;
- Уровень операций;
- Уровень психофизиологических функций.

Действие – это основная единица анализа деятельности. По определению – действие – это процесс, направленный на реализацию цели.

Цель – это образ желаемого результата, т.е. того результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения действия. Надо заметить, что здесь имеется в виду сознательный образ результата: последний удерживается в сознании все то время, пока осуществляется действие, поэтому говорить о «сознательной цели» не имеет особого смысла: цель всегда сознательна. Цель задает действие, действие обеспечивает реализацию цели. Через характеристику цели можно характеризовать и действие. Крупные цели могут члениться на более мелкие, частные цели. Соответственно всякое достаточно крупное действие представляет собой последовательность действий более низкого порядка(Прим.).

Характеризуя понятие «действие», можно выделить следующие 4 момента:

1. Действие включает в качестве необходимого компонента акт сознания в виде постановки и удержания цели.

2. Действие это одновременно и акт поведения. (Сохраняется достижение бихевиоризма – объект изучения психологии – внешняя активность животных и человека. Однако, остается постулат о неразрывном единстве действия с сознанием.).

3. Через понятие действия теория деятельности утверждает принцип активности, противопоставляя его принципу реактивности (исходная точка анализа деятельности внутри субъекта, теория Джоржа Уотсона – во внешней среде.).

4. Понятие действия выводит деятельность человека в предметный и социальный мир; действие реализует социальные, производственные и культурные цели.

Все сказанное до сих пор относилось к тому, что человек делает. Теперь подойдем к обсуждению того, каким способом совершается действие. Соответственно, мы обращаемся к операциям, которые образуют по отношению к действиям следующий, ниже лежащий уровень.

Согласно определению, **операцией** называется способ выполнения действия.

Приведу несколько простых примеров. Перемножить два двузначных числа вы можете в уме и письменно, решая пример «в столбик». Это будут два разных способа выполнения одного и того же арифметического действия, или две разные операции.

Говорят, женский способ вдевания нитки в иголку состоит в том, что нитка вдвигается в ушко иголки, а мужчины, будто бы, - ушко надвигают на нитку. Это тоже разные операции, в данном случае двигательные.

Как видно, операции характеризуют техническую сторону выполнения действий.

Характер используемых операций зависит от условий в которых совершается действие. Если действие отвечает собственно цели, то операция отвечает условиям, в которых эта цель дана. При этом под «условиями» подразумеваются как внешние обстоятельства, так и возможности, или внутренние средства самого действующего субъекта.

Цель, данная в определенных условиях в теории деятельности, называется задачей. Описывая процесс решения задачи, необходимо указывать и действия, и операции, реализующие их. О действии без операции, или о действии, абстрагированном от операций, возможно говорить, пожалуй, только на этапе планирования. Сказанное можно изобразить следующими схемами:

Планируемое действие

Ц ————— → Д

Осуществляющееся действие

Ц(Усл.) ————— → Д (Опер.)
Задача

Главное свойство операций состоит в том, что они мало сознаются или совсем не сознаются. Этим операции принципиально отличаются от действий.
Итак:

1. Операции бывают двух родов: одни возникают путем адаптации, прилаживания, непосредственного подражания; другие – из действий путем их автоматизации.

2. Операции первого рода практически не осознаются и не могут быть вызваны в сознание даже при специальных усилиях. Операции второго рода находятся на границе сознания. Они как бы подстораживаются сознанием и легко могут стать актуально сознаваемыми.

3. Всякое сложное действие состоит из слоя действий и слоя «подстилающих» их операций. То, что было сказано об отношении нефиксированности границы, проходящей в каждом сложном действии между актуально сознаваемыми и неосознаваемыми, означает подвижность границы, которая отделяет слой действий от слоя операций.

Перейдем к последнему, самому низкому в структуре деятельности – **психофизиологическим функциям**. Под ними в теории деятельности понимаются физиологические обеспечение психических процессов. К ним относятся ряд способностей нашего организма, такие, как способности к ощущению, к образованию и фиксации следов прошлых воздействий, моторная способность и другие. Соответственно говорят о сенсорной, мнемической и моторной функциях. К этому уровню относятся также врожденные механизмы, закрепленные в морфологии нервной системы, и те, которые созревают в течение первых месяцев жизни.

А теперь разберем уровень *особых видов деятельности*.

Исходной формой активности живых организмов является потребность.

Потребность- состояние объективной нужды организма в том, что лежит вне его и составляет необходимое условие его нормального функционирования(таковы потребности в пище, еде, кислороде и др.).

Когда речь идет о врожденных потребностях человека и высших животных, то следует упомянуть еще две врожденные потребности:

- потребность в контактах с себе подобными, и в первую очередь со взрослыми индивидами.

- потребность во внешних впечатлениях, или, в широком смысле, *познавательная потребность*. Пример. Молодую шимпанзе сажали в закрытый ящик и ставили перед ней задачу, а положительным подкреплением была возможность выглянуть из ящика – познавательная потребность. Пример. Ребенок (в двухмесячном возрасте), обязательно сытый, с соской-пустышкой, подключенной к телевизору.

В процессе существования потребность проходит два этапа:

Первый этап- период до первой встречи с предметом, который удовлетворяет потребность; второй этап – после этой встречи.

На первом этапе потребность, как правило, не представлена субъекту, не «расшифрована» для него. Он может испытывать состояние какого-то напряжения, неудовлетворенности, но не знать, чем это состояние вызвано. Со стороны же поведения потребностное состояние в этот период выражается в беспокойстве, поиске, переборе различных предметов.

В ходе поисковой деятельности обычно происходит встреча потребности с ее предметом. Процесс узнавания потребностью своего предмета получил название *опредмечивания потребности*.

Пример. «Ты чуть вошел, я в миг узнала,
Вся обомлела, запылала
И в мыслях молвила: вот он!»

В акте опредмечивания потребности рождается **мотив**- опредмеченная потребность(это то, ради чего совершается действие).

Уровень деятельностей четко отделяется от уровня действий. Один и тот же мотив может удовлетворяться набором разных действий, с другой стороны, одно и то же действие может побуждаться разными мотивами.

Пример. Рассказ А.П. Чехова «Детвора». В этом рассказе описываются пятеро детей в возрасте от 9 лет и младше. Дети остались вечером одни, они собрались вокруг большого стола и с большим азартом играют в лото на деньги; ставка – копейка. Привожу отрывок: «самый большой азарт написан на лице у Гриши... играет он исключительно из-за денег. Не будь на блюдечке копеек, он давно бы уже спал. Страх, что он может не выиграть, зависть и финансовые соображения, наполняющие его стриженую голову, не дают ему сидеть спокойно, сосредоточиться.

Сестра его Аня, девочка лет восьми, тоже боится, чтобы кто-нибудь выиграл. Она краснеет, бледнеет и зорко следит за игроками. Копейки ее не интересуют. Счастье в игре для нее вопрос самолюбия. Другая сестра Соня, девочка лет шести, играет в лото ради процесса игры. По ее лицу разлито умиление. Кто бы ни выиграл, она одинаково хохочет и хлопает в ладоши. Алеша, пухлый, шаровидный карапузик. У него ни корыстолюбия, ни самолюбия. Не гонят из-за стола, не укладывают спать – и на том спасибо. По виду он флегма, но в душе порядочная бестия. Сел он не столько для лото, сколько ради недоразумений, которые неизбежны при игре. Ужасно ему приятно, если кто ударит или обругает кого. Пятый парень, кухаркин сын Андрей. К выигрышу и чужим успехам он относится безучастно, потому что весь погружен в арифметику игры, в ее несложную философию; сколько на

этом свете разных цифр и как это они все не перепутаются! » Итак, на лицо пять разных мотивов игры.

Так же действия субъекта могут побуждаться сразу несколькими мотивами – *полимотивированность*. Главный мотив называется *ведущим* мотивом, второстепенные – *мотивами-стимулами*: они не столько «запускают», сколько дополнительно стимулируют данную деятельность.

Все мотивы можно разбить на два больших класса: неосознаваемые и осознаваемые. Примером первых могут служить большие жизненные цели, которые направляют деятельность человека в течение длительных периодов его жизни.

Если мотивы не осознаются, то значит ли это, что они никак не представлены в сознании? Нет, не значит. Они проявляются в сознании, но в особой форме. Таких форм по крайней мере две. Это эмоции и личностные смыслы.

Эмоции – отражение результата деятельности к ее мотиву. Если деятельность проходит успешно, то возникают положительные эмоции, если неуспешно – отрицательные.

Личностный смысл – переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия или события, оказавшихся в поле действия ведущего мотива. Пример. Это отрывок из «Письма незнакомки» С. Цвейга.

«Все существовало лишь постольку, поскольку имело отношение к тебе, все в моей жизни лишь в том случае приобретало смысл, если было связано с тобой. Ты изменил всю мою жизнь. До тех пор равнодушная и посредственная ученица, я неожиданно стала первой в классе; я читала сотни книг, читала до глубокой ночи, потому что знала, что ты любишь книги; к удивлению матери, я вдруг стала с неистовым усердием упражняться в игре на рояле, так как предполагала, что ты любишь музыку. Я чистила и чинила свои платья, чтобы не попасться тебе на глаза неряшливо одетой...а во время твоих отлучек...моя жизнь на долгие недели замирала и теряла всякий смысл».

В результате развития деятельности из нее могут выделяться, обособляться и дальше самостоятельно развиваться новые виды деятельности. Этот механизм развития деятельности описан А.Н. Леонтьевым и получил название сдвига мотива на цель.

Действие этого механизма представляется следующим. Некоторый фрагмент деятельности - действие - поначалу может иметь осознаваемую индивидом цель, которая в свою очередь выступает как средство достижения другой цели, служащей удовлетворению потребности. Данное действие и соответствующая ему цель являются привлекательными для индивида постольку, поскольку они обслуживают процесс удовлетворения потребности, и только по этой причине. В дальнейшем цель этого действия может приобрести самостоятельную ценность, стать потребностью или мотивом. В этом случае говорят, что в ходе развития деятельности произошел сдвиг мотива на цель и родилась новая деятельность.

Итак, **главные отличия деятельности человека от активности животных** сводятся к следующему:

1. Деятельность человека носит продуктивный, творческий, созидательный характер. Активность животных имеет потребительскую основу, она в результате ничего нового по сравнению с тем, что дано природой, не производит и не создает.

2. Деятельность человека связана с предметами материальной и духовной культуры, которые используются им или в качестве инструментов, или в качестве предметов удовлетворения потребностей, или в качестве средств собственного развития. Для животных человеческие орудия и средства удовлетворения потребностей как таковые не существуют.

3. Деятельность человека преобразует его самого, его способности, потребности, условия жизни. Активность животных практически ничего не меняет ни в них самих, ни во внешних условиях жизни.

4. Человеческая деятельность в ее разнообразных формах и средствах реализации есть продукт истории. Активность животных выступает как результат их биологической эволюции.

5. Предметная деятельность людей с рождения им не дана. Она «задана» в культурном предназначении и способе использования окружающих предметов. Таковую деятельность необходимо формировать и развивать в обучении и воспитании. То же относится к внутренним, нейрофизиологическим и психологическим структурам, управляющим внешней стороной практической деятельности. Активность животных изначально задана, генотипически обусловлена и разворачивается по мере естественного анатомо-физиологического созревания организма.

2. Феномен общения в социальной психологии.

Главная задача с точки зрения Г. М. Андреевой, которая стоит перед социальной психологией, — раскрыть конкретный механизм «вплетения» индивидуального в ткань социальной реальности. Это необходимо, если мы хотим понять, каков результат воздействия социальных условий на деятельность личности. Но вся сложность заключается в том, что этот результат не может быть интерпретирован так, что сначала существует какое-то «несоциальное» поведение, а затем на него накладывается нечто «социальное». Нельзя сначала изучить личность, а лишь потом вписать ее в систему социальных связей. Сама личность, с одной стороны, уже «продукт» этих социальных связей, а с другой — их созидатель, активный творец. Взаимодействие личности и системы социальных связей (как макроструктуры — общества в целом, так и микроструктуры — непосредственного окружения) не есть взаимодействие двух изолированных самостоятельных сущностей, находящихся одна вне другой. Исследование личности есть всегда другая сторона исследования общества.

Проблема отношений занимает в психологии большое место, у нас в стране она в значительной степени разработана в работах В. Н. Мясищева (Мясищев, 1949).

Для человека эта связь становится отношением, поскольку человек дан в этой связи как субъект, как деятель, и, следовательно, в его связи с миром, роли объектов связи, по словам Мясищева, строго распределены. Связь с

внешним миром существует и у животного, но животное, по известному выражению Маркса, не «относится» ни к чему и вообще «не относится». Там, где существует какое-нибудь отношение, оно существует «для меня», т.е. оно задано как именно человеческое отношение, оно направлено в силу активности субъекта.

Но все дело в том, что содержание, уровень этих отношений человека с миром весьма различны: каждый индивид вступает в отношения, но и целые группы также вступают в отношения между собой, и, таким образом, человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений. В этом многообразии необходимо прежде всего различать два основных вида отношений: общественные отношения и то, что Мясищев называет «психологические» отношения личности.

Структура общественных отношений согласно Г. М. Андреевой исследуется социологией. В социологической теории раскрыта определенная субординация различных видов общественных отношений, где выделены экономические, социальные, политические, идеологические и другие виды отношений. Все это в совокупности представляет собой систему общественных отношений. Специфика их заключается в том, что в них не просто «встречаются» индивид с индивидом и «относятся» друг к другу, но индивиды как представители определенных общественных групп (классов, профессий или других групп, сложившихся в сфере разделения труда, а также групп, сложившихся в сфере политической жизни, например, политических партий и т.д.).

Социальная роль есть фиксация определенного положения, которое занимает тот или иной индивид в системе общественных отношений. Более конкретно под ролью понимается «функция, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию» (Кон, 1967. С. 12—42).

Кроме этого, социальная роль всегда несет на себе печать общественной оценки: общество может либо одобрять, либо не одобрять некоторые социальные роли (например, не одобряется такая социальная роль, как «преступник»), иногда это одобрение или неодобрение может дифференцироваться у разных социальных групп, оценка роли может приобретать совершенно различное значение в соответствии с социальным опытом той или иной общественной группы. Важно подчеркнуть, что при этом одобряется или не одобряется не конкретное лицо, а прежде всего определенный вид социальной деятельности. Таким образом, указывая на роль, мы «относим» человека к определенной социальной группе, идентифицируем его с группой.

В действительности каждый индивид выполняет не одну, а несколько социальных ролей: он может быть бухгалтером, отцом, членом профсоюза, игроком сборной по футболу и т.д.

Ряд ролей предписан человеку при рождении (например, быть женщиной или мужчиной), другие приобретаются прижизненно.

Однако сама по себе социальная роль не определяет деятельность и поведение каждого конкретного ее носителя в деталях: все зависит от того,

насколько индивид усвоит, интернализует роль. Акт же интернализации определяется целым рядом индивидуальных психологических особенностей каждого конкретного носителя данной роли. Поэтому общественные отношения, хотя и являются по своей сущности ролевыми, безличными отношениями, в действительности, в своем конкретном проявлении приобретают определенную «личностную окраску».

Г. М. Андреева придерживается такой точки зрения, согласно которой (и это подтверждается многочисленными исследованиями) природа межличностных отношений может быть правильно понята, если их не ставить в один ряд с общественными отношениями, а увидеть в них особый ряд отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений, не вне их (будь то «ниже», «выше», «сбоку» или как-либо еще).

Межличностные отношения как бы «опосредствуют» воздействие на личность более широкого социального целого. В конечном счете межличностные отношения обусловлены объективными общественными отношениями, но именно в конечном счете. Практически оба ряда отношений даны вместе, и недооценка второго ряда препятствует подлинно глубокому анализу отношений и первого ряда.

Вместе с тем в ходе этой реализации отношения между людьми (в том числе общественные) вновь воспроизводятся. Иными словами, это означает, что в объективной ткани общественных отношений присутствуют моменты, исходящие из сознательной воли и особых целей индивидов. Именно здесь и сталкиваются непосредственно социальное и психологическое.

Отдельные моменты общественных отношений представляются их участникам лишь как их межличностные взаимоотношения: кто-то воспринимается как «злой преподаватель», как «хитрый торговец» и т.д.

Поэтому и мотивы поведения часто объясняются этой, данной на поверхности, картиной отношений, а вовсе не действительными объективными отношениями, стоящими за этой картиной.

Все усложняется еще и тем, что межличностные отношения есть действительная реальность общественных отношений: вне их нет где-то «чистых» общественных отношений. Поэтому практически во всех групповых действиях участники их выступают как бы в двух качествах: как исполнители безличной социальной роли и как неповторимые человеческие личности.

Этот факт, подчеркивает Г. М. Андреева, дает основание ввести понятие «межличностная роль» как фиксацию положения человека не в системе общественных отношений, а в системе лишь групповых связей, причем не на основе его объективного места в этой системе, а на основе индивидуальных психологических особенностей личности.

Примеры таких межличностных ролей хорошо известны из обыденной жизни: про отдельных людей в группе говорят, что он «рубаха-парень», «свой в доску», «козел отпущения» и т.д. Обнаружение личностных черт в стиле исполнения социальной роли вызывает в других членах группы ответные реакции, и, таким образом, в группе возникает целая система межличностных отношений.

Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений: их важнейшая специфическая черта — эмоциональная основа. Поэтому межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического «климата» группы.

Эмоциональная основа межличностных отношений означает, что они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. В отечественной школе психологии различаются три вида, или уровня эмоциональных проявлений личности: аффекты, эмоции и чувства. Эмоциональная основа межличностных отношений включает все виды этих эмоциональных проявлений.

Вместе с тем анализ лишь этих межличностных отношений не может считаться достаточным для характеристики группы: практически отношения между людьми не складываются лишь на основе непосредственных эмоциональных контактов. Сама деятельность задает и другой ряд отношений, опосредованных ею. Поэтому-то и является чрезвычайно важной и трудной задачей социальной психологии одновременный анализ двух рядов отношений в группе: как межличностных, так и опосредованных совместной деятельностью, т.е. в конечном счете стоящих за ними общественных отношений.

Категория общения в социальной психологии

Анализ связи общественных и межличностных отношений позволяет расставить правильные акценты в вопросе о месте общения во всей сложной системе связей человека с внешним миром.

Категория «общение», напоминает А. Л. Журавлев, является одной из центральных в психологической науке наряду с категориями «мышление», «деятельность», «личность», «отношения».

«Сквозной характер» проблемы общения сразу становится понятным, если дать одно из определений межличностного общения: это процесс взаимодействия по крайней мере двух лиц, направленный на взаимное познание, на установление и развитие взаимоотношений, оказание взаимовлияния на их состояния, взгляды и поведение, а также на регуляцию их совместной деятельности.

За последние 20-25 лет изучение проблемы общения стало одним из ведущих направлений исследований в психологической науке в целом, и социальной психологии прежде всего. Ее перемещение в центр психологических исследований объясняется изменением методологической ситуации, отчетливо определившейся в социальной психологии в последние два десятилетия.

Однако Г. М. Андреева подчеркивает, что сам термин «общение» не имеет точного аналога в традиционной социальной психологии не только потому, что не вполне эквивалентен обычно употребляемому английскому термину «коммуникация», но и потому, что содержание его может быть рассмотрено лишь в понятийном словаре особой психологической теории, а именно теории деятельности. Конечно, в структуре общения, которая будет рассмотрена ниже, могут быть выделены такие его стороны, которые описаны или исследованы в других системах социально-психологического знания. Однако суть проблемы,

как она ставится в отечественной социальной психологии, принципиально отлична.

В реальном общении даны не только межличностные отношения людей, т.е. выявляются не только их эмоциональные привязанности, неприязнь и прочее, но в ткань общения воплощаются и общественные, т.е. безличные по своей природе, отношения. Многообразные отношения человека не охватываются только межличностным контактом: положение человека за узкими рамками межличностных связей, в более широкой социальной системе, где его место определяется не ожиданиями взаимодействующих с ним индивидов, также требует определенного построения системы его связей, а этот процесс может быть реализован тоже только в общении. Вне общения просто немислимо человеческое общество.

Общение выступает в нем как способ цементирования индивидов и вместе с тем как способ развития самих этих индивидов. Именно отсюда и вытекает существование общения одновременно и как реальности общественных отношений, и как реальности межличностных отношений. Именно это, указывает Г. М. Андреева, и дало возможность Сент-Экзюпери нарисовать поэтический образ общения как «единственной роскоши, которая есть у человека».

Тип межличностных отношений не безразличен к тому, как будет построено общение, но оно существует в специфических формах, даже когда отношения крайне обострены. Здесь решается труднейший методологический вопрос: каким образом в системе безличных отношений фигурирует процесс, по своей природе требующий участия личностей? Выступая представителем некоторой социальной группы, человек общается с другим представителем другой социальной группы и одновременно реализует два рода отношений: и безличные, и личностные. Крестьянин, продавая товар на рынке, получает за него определенную сумму денег, и деньги здесь выступают важнейшим средством общения в системе общественных отношений. Вместе с тем этот же крестьянин торгуется с покупателем и тем самым «лично» общается с ним, причем средством этого общения выступает человеческая речь.

Однако при любом подходе принципиальным является вопрос о связи общения с деятельностью. В отечественной психологии, напоминает Г. М. Андреева, принимается идея единства общения и деятельности. Такой вывод логически вытекает из понимания общения как реальности человеческих отношений, предполагающего, что любые формы общения включены в специфические формы совместной деятельности: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, «по поводу» нее.

Характер этой связи, согласно Г. М. Андреевой, понимается по-разному. Иногда деятельность и общение рассматриваются не как параллельно существующие взаимосвязанные процессы, а как две стороны социального бытия человека; его образа жизни (Ломов). В других случаях общение понимается как определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения (Леонтьев).

Наконец, общение можно интерпретировать как особый вид деятельности. Внутри этой точки зрения выделяются две ее разновидности: в одной из них общение понимается как коммуникативная деятельность, или деятельность общения, выступающая самостоятельно на определенном этапе онтогенеза, например, у дошкольников и особенно в подростковом возрасте (Эльконин). В другой — общение в общем плане понимается как один из видов деятельности (имеется в виду прежде всего речевая деятельность), и относительно нее отыскиваются все элементы, свойственные деятельности вообще: действия, операции, мотивы и пр. (А. А. Леонтьев).

Принятие тезиса об органической связи общения с деятельностью диктует некоторые вполне определенные нормативы изучения общения, в частности на уровне экспериментального исследования. Один из таких нормативов состоит в требовании исследовать общение не только и не столько с точки зрения его формы, сколько с точки зрения его содержания. Это требование расходится с принципом исследования коммуникативного процесса, типичным для традиционной социальной психологии. Как правило, коммуникация изучается здесь преимущественно при посредстве лабораторного эксперимента — именно с точки зрения формы, когда анализу подвергаются либо средства коммуникации, либо тип контакта, либо его частота, либо структура как единого коммуникативного акта, так и коммуникативных сетей.

Идея «вплетенности» общения в деятельность позволяет также детально рассмотреть вопрос о том, что именно в деятельности может «конституировать» общение. В самом общем виде ответ может быть сформулирован так, что посредством общения деятельность организуется и обогащается. Построение плана совместной деятельности требует от каждого ее участника оптимального понимания ее целей, задач, уяснения специфики ее объекта и даже возможностей каждого из участников. Включение общения в этот процесс позволяет осуществить «согласование» или «рассогласование» деятельностей индивидуальных участников (А. А. Леонтьев).

Г. М. Андреева, анализируя структуру общения, предлагает характеризовать структуру общения путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. В более или менее аналогичном смысле Б. Ф. Ломов выделяет информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную функции.

3. Понятие педагогического общения.

Общение как связь между людьми зависит от деятельности, в процессе которой они вступают в контакт. В связи с этим можно говорить о видах профессионального общения. Одним из видов профессионального общения является педагогическое общение.

Педагогическое общение – система способов, приёмов взаимодействия педагогов с учащимися, содержанием которой является оказание учебно-воспитательного воздействия и организация взаимопонимания.

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимся (на уроке и вне его) в процессе обучения и воспитания, имеющее определённые педагогические функции и направленное на создание

благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива.

Специфика педагогического общения проявляется, прежде всего, в его направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие и на обучающихся с целью их личностного развития, но и на усвоение учебных знаний и умений. Поэтому можно сказать, что своеобразие педагогического общения в том, что оно органически сочетает в себе элементы личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения. Специфика педагогического общения в том, что оно реализует специфическую обучающую функцию. Обучающая функция – функция передачи знаний, информации, однако не является единственной функцией педагогического общения.

Единицы педагогического общения.

Основной единицей педагогического общения является педагогическая задача. Она определяется целью, задачами, этапами урока. Педагогическая задача связана с освоением обучающимися определённого материала. (Пример, задача объяснения, систематизации). Поэтому педагогическую задачу надо отличать от коммуникативной задачи, т.к. последняя – это ответ на вопрос как, какими средствами воздействия на учащихся эффективнее осуществлять педагогическую задачу.

Педагогическое общение предполагает нахождение или построение коммуникативной задачи, адекватной педагогической. Педагогическое общение представляет собой сложную, динамическую, коммуникативную систему, в рамках которой реализуется конкретная коммуникативная задача.

Структура профессионального педагогического общения включает в себя следующие компоненты, характеризующие коммуникативную задачу:

1) Моделирование педагогом предстоящего общения с классом в процессе подготовки непосредственного общения с людьми – прогностический этап.

2) Организация непосредственного общения с классом в момент изначального взаимодействия с ним. (Период коммуникативной атаки, в процессе которой завоёвывается инициатива в общении, дающая возможность управлять общением с классом).

3) Управление общением в развивающемся педагогическом процессе (осуществляется решение коммуникативной задачи), регулируется процесс обсуждения, стимулируется процесс участия в общении учащихся.

4) Анализ осуществлённой системы общения и моделирование системы общения.

Педагогическое общение предполагает наличие у педагога следующих умений:

А) умение быстро, правильно ориентироваться в меняющихся условиях;

Б) умение планировать и осуществлять систему коммуникаций;

В) умение быстро и точно находить адекватные содержанию акта общения коммуникативные средства;

Г) умение постоянно осуществлять и поддерживать обратную связь в общении.

Особым качеством является способность к педагогической импровизации.

Стили педагогического общения.

Особым аспектом проблемы педагогического общения является стиль руководства, проявляющийся в стиле педагогического общения. Стиль общения – это индивидуально-типические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и учащегося. В стиле педагогического общения выделяют:

- особенности коммуникативных возможностей учителя;
- достигнутый уровень взаимоотношений педагога и учащихся;
- творческую индивидуальность педагога;
- особенности ученического коллектива.

1. Авторитарный стиль (самовластный стиль общения). Проявляется в том, что учитель осуществляет единоличное управление классом. Учащимся не разрешается высказывать своё мнение, взгляды, проявлять инициативу.

2. Авторитарный (властный) стиль. Он повторяет основные черты авторитарного стиля, но при этом учащимся разрешается участвовать в обсуждении проблем коллективной жизни. Но решение всегда остаётся за учителем, которое он принимает в соответствии со своими установками.

3. Демократический стиль. Учитель ориентируется на коллектив, стимулирует самостоятельность школьников. Учащиеся обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, а окончательное решение формулирует учитель. Он терпим к замечаниям и требованиям учащихся.

4. Игнорирующий стиль. Характеризуется тем, что учитель старается как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, устранившись от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и требований администрации.

5. Непоследовательный стиль. Учитель ведёт себя в зависимости от внешних обстоятельств или собственных эмоциональных состояний. Этот стиль ведёт к дезорганизации коллектива.

Выделяют четыре группы учителей с точки зрения интенсивности их общения с учащимися.

1-группа. Учителя, которые постоянно общаются с учащимися и их общение нередко имеет неофициальный характер.

2-группа. Учителя, которые с уважением относятся к учащимся, пользуются их доверием и симпатиями, но общение с ними не имеет регулярного характера. Однако в трудной ситуации обращаются именно к этому педагогу.

3-группа. Учителя, стремящиеся к общению с учащимися, но в силу занятости ограничивают своё общение.

4-группа. Учителя, которые общение с учащимися ограничивают деловыми вопросами.

В зависимости от того, как общаются педагог и ученик, выделяют ещё три типа общения:

- 1) устойчиво положительное;
- 2) пассивно-положительное;
- 3) неустойчивое.

Устойчивый положительный стиль. Характеризуется тем, что педагог проявляет стабильное положительное отношение к детям, заботу, помощь, деловая реакция на недостатки в учебной работе. Учителя этой группы отличаются яркой педагогической направленностью, любят свою профессию и детей. Испытывают потребность в неформальном общении с ними.

Пассивно-положительный стиль. Нечётко выражена установка по отношению к учащимся, сухость обращения и официальный тон являются результатом педагогической установки заключающейся в том, что только требовательность и сугубо деловые отношения могут обеспечить успех в обучении и воспитании.

Неустойчивый стиль. При общей положительной эмоциональной установке отношения зависят от ситуации, настроения.

Барьеры педагогического общения.

Затруднения в общении – субъективное переживание человеком состояния сбоев в реализации прогнозируемого общения вследствие непринятия партнёра, его действий, непонимание материала, изменение коммуникативной ситуации. Затруднения проявляются в форме опасности перерыва общения, невозможности продолжения деятельности. Различают позитивные и негативные функции затруднений в общении.

Позитивные функции:

- индикативная (привлечение внимания к процессу общения);
- стимулирующая, мобилизующая. Затруднения активизируют деятельность учителя при анализе своего стиля взаимодействия с учащимися.

Негативные функции:

- сдерживающая, если нет условий для продолжения общения;
- деструктивная, которая проявляется в разрушении, распаде деятельности, панике.

Основные области затруднения в педагогическом общении в процессе деятельности:

1) Этносоциокультурная область затруднения в общении. Эта область затруднений связана с особенностями этнического сознания, т.е. с ценностями, стереотипами, установками человека в конкретных условиях.

2) Статусно-ролевая область затруднения в общении. Эта область затруднений обусловлена целым рядом психологических, семейных, воспитательных позиций в общении, речью, статусом учреждений, образованием.

На появление затруднений в общении влияют возрастные особенности, личностные качества, акцентуации характера.

Тема 1.4. Ощущение и восприятие.

Вопросы для изучения:

1. Понятие ощущений.
2. Понятие восприятия.
3. Системная организация сенсорики.

1. Понятие ощущений.

С помощью органов чувств человеческий организм получает в виде ощущений разнообразную информацию о состоянии внешней и внутренней среды.

Ощущение – простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира, а также внутренних состояний организма при непосредственном воздействии материальных раздражителей на соответствующие рецепторы.

Органы чувств это единственные каналы, по которым внешний мир проникает в человеческое сознание. Роль ощущений в жизни человека трудно переоценить, т.к. они являются источником наших знаний о мире и о нас самих.

Боткин описал случай из своей практики: Женщина потеряла все виды чувствительности, кроме зрения одним глазом и осязания на небольшом участке руки. Когда больная закрывала глаза, и никто не прикасался к её руке, она засыпала.

Следует различать раздражители адекватные для данного органа чувств и не адекватные для него. Сам этот факт свидетельствует о тонкой специализации органов чувств к отражению того или иного вида энергии, определенных свойств предметов и явлений действительности.

Специализация органов чувств – продукт приспособления к воздействиям внешней среды и поэтому по своей структуре и свойствам адекватны этим воздействиям.

Ощущение возникает в результате преобразования специфической энергии раздражителя, воздействующего в данный момент на рецептор, в энергию нервных процессов. Т.о., ощущение – это не только компонент чувственного образа, но также деятельность или компонент её. Органы чувств тесно связаны с органами движения.

Анализатор – это активный орган, рефлекторно перестраивающийся под воздействием раздражителей, поэтому ощущение не является пассивным процессом, оно всегда включает в себя двигательные компоненты.

Американский психолог Д. Нефф приводит следующий пример: при раздражении кожи иглой в момент возникновения ощущения сопровождаются рефлекторными двигательными реакциями этого участка кожи. Далее было установлено, ощущение тесно связано с движением, которое иногда проявляется в виде вегетативных реакций (сужение сосудов, кожно-гальванический рефлекс), поворот глаз, напряжение мышц.

Т.о., ощущение вовсе не является пассивным процессом, – оно носит активный или рефлекторный характер.

Ощущение является не только источником наших знаний о мире, но и наших чувств и эмоций. Простая форма эмоциональных переживаний – это т.н.

чувственный или эмоциональный тон ощущения, т.е. чувство непосредственно связано с ощущением.

Физиологические основы ощущений.

Ощущение возникает как реакция нервной системы на тот или иной раздражитель и имеет рефлекторный характер.

Физиологической основой ощущения является нервный процесс, возникающий при действии раздражителя на адекватный ему анализатор, который состоит из:

- периферического отдела (рецептор) – это воспринимающая часть анализатора, его основная функция – трансформация внешней энергии в нервный процесс;

- проводящих нервных путей (афферентные и эфферентные нервные волокна), которые соединяют периферический отдел анализатора с центральным;

- центрального отдела анализатора (мозговой центр, в коре полушарий головного мозга), где происходит переработка нервных импульсов, приходящих из периферических отделов.

Каждой рецептор приспособлен к приёму только определенных видов воздействий (свет, звук, запах), т.е. обладает специфической возбудимостью к определенным физическим и химическим агентам.

Общие закономерности ощущений.

Различные виды ощущений характеризуются не только специфичностью, но и общими для них свойствами:

Качество – это основная особенность данного ощущения, отличающая его от других видов ощущений и варьирующаяся в пределах данного вида (качественное многообразие ощущений отражает бесконечное многообразие форм движения материи).

Интенсивность – количественная характеристика, определяется силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора. При насморке интенсивность воспринимаемых запахов может быть искажена.

Продолжительность (длительность) – временная характеристика ощущения. Также определяется функциональным состоянием органов чувств, но главным образом временем действия раздражителя и его интенсивностью.

Ощущение возникает не сразу, а спустя некоторое время, которое назвали – латентным (скрытым) периодом ощущения (для тактильных о.- 130 миллисекунд, для болевых – 370 миллисекунд, для вкусовых – 50 миллисекунд).

Подобно тому, как ощущение не возникает одновременно с началом действия раздражителя, оно и не исчезает одновременно с прекращением последнего. Эта инерция ощущений проявляется в т.н. последствии.

Зрительное ощущение обладает некоторой инерцией и исчезает не сразу после того, как перестает действовать вызвавший его раздражитель. След от раздражителя остается в виде последовательного образа. Различают положительные и отрицательные последовательные образы. Положительный последовательный образ по цветности и светлоте соответствует

первоначальному раздражителю (принцип кинематографа). Последовательный образ изменяется во времени, при этом положительный образ заменяется отрицательным. При цветных источниках происходит переход последовательного образа в дополнительный цвет.

И.Гете в «Очерке учения о цвете» писал: «Когда я однажды под вечер зашел в гостиницу и в комнату ко мне вошла рослая девушка с ослепительно белым лицом, черными волосами и в ярко-красном корсаже, я пристально посмотрел на неё, стоявшую в полумраке на некотором расстоянии от меня. После того, как она от туда ушла, я увидел на противоположной от меня светлой стене черное лицо, окруженное светлым сиянием, одежда же вполне ясной фигуры казалась мне прекрасного зеленого цвета морской волны».

Пространственная локализация раздражителя – пространственный анализ, осуществляемый дистантными рецепторами, дает нам сведения о локализации раздражителя в пространстве. Мы можем сказать, откуда падает свет, идет тепло или на какой участок тела действует раздражитель, при этом локализация болевых ощущений бывает более размытой и менее точной, чем тактильных.

Чувствительность. Чувствительность органов чувств определяется минимальным раздражителем, который в данных условиях оказывается способным вызвать ощущение. Минимальная сила раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение, называется нижним абсолютным порогом чувствительности.

Нижний порог ощущений определяет уровень абсолютной чувствительности данного анализатора.

Порог одной обонятельной клетки не превышает 8 молекул, для вкусовых ощущений необходимо в 25000 раз больше.

Вавилов С.И. – человеческий глаз способен видеть свет при попадании на сетчатку всего 2-8 квантов лучистой энергии, т.е. мы способны бы были видеть в полной темноте горящую свечу на расстоянии 27 км.

Порог тактильных ощущений в 100 – 10000000 раз больше.

Абсолютная чувствительность анализатора ограничивается не только нижним, но и верхним порогом ощущений.

Верхним абсолютным порогом чувствительности называется максимальная сила раздражителя, при которой еще возникает адекватное действующему раздражителю ощущение (далее возникают болевые ощущения). Величина абсолютных порогов изменяется в зависимости от различных условий: характера деятельности, возраста человека, функционального состояния рецептора, силы и длительности раздражения и т.п..

Чувствительность анализаторов, определяемая величиной абсолютных порогов, не постоянна и изменяется под влиянием ряда физиологических и психологических условий, среди которых особое место занимает явление адаптации.

Адаптация (приспособление) – это изменение чувствительности органов чувств под влиянием действия раздражителя. Выделяют 3 вида адаптации:

Адаптация как полное исчезновение ощущения, происходит в результате продолжительного действия слабого раздражителя (легкий груз, покоящийся на коже, вскоре перестает ощущаться. Кроме зрительных ощущений, эксперимент с присоской).

Притупление ощущения под влиянием действия сильного раздражителя (негативная адаптация). Адаптация к яркому свету.

Повышение чувствительности под влиянием действия слабого раздражителя (позитивная адаптация). В темной комнате через 30 секунд мы начинаем различать силуэты мебели.

Изменение чувствительности анализатора под влиянием раздражения других органов чувств называется взаимодействием ощущений. Оно, как и адаптация, проявляется в двух противоположных процессах: повышении и понижении чувствительности. Общая закономерность в этих процессах – слабые раздражители повышают, а сильные понижают чувствительность анализаторов при их взаимодействии.

Сенсибилизация – повышение чувствительности в результате взаимодействия анализаторов и упражнений.

На слова «кислый, как лимон» - кисло во рту. Во время ВОВ снайперам выдавали кислые леденцы, – они повышают остроту зрения.

Синестезия – возникновение под влиянием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для другого. Сладкие звуки.

Классификация ощущений.

Существует несколько классификаций ощущений. Классификация ощущений может быть осуществлена по нескольким основным принципам: систематический (по принципу модальности) и генетический (по принципу сложности или уровню их построения).

По систематическому принципу.

Античные философы выделяли *пять основных видов (модальностей) ощущений*, выделяя *обоняние, вкус, осязание, слух и зрение*.

Модальность ощущений – качественная характеристика ощущений, отражающая основной источник ощущений (зрительная модальность, слуховая модальность и т.д.)

Эта классификация ощущений по основным «модальностям» является правильной, хотя и не исчерпывающей.

В 1898 году В. Вундт выделил 3 группы рецепторов и 3 группы связанных с ними ощущений:

- механорецепторы (осязание, слух);
- хеморецепторы (обоняние, вкус);
- фоторецепторы (зрение).

По генетическому принципу Г. Хэд выделил два вида чувствительности. Данная классификация исходит из скорости регенерации афферентных волокон после перерезки периферического нерва и отнесения центральной части анализатора к древней или новой коре головного мозга.

Протопатическая чувствительность – более примитивная и афферентная, менее дифференцированная и локализованная. Волокна, проводящие

протопатическую чувствительность, Хэд считает генетически более старыми, примитивными по своему строению и поэтому восстанавливающимися быстрее.

Эпикритическая чувствительность - более тонко дифференцирована, объективированная и рациональная; вторая контролирует первую. Эпикритическая чувствительность проводится волокнами филогенетически более молодой системы и более сложно построенной, следовательно, восстанавливается медленно.

В 1906 году Ч. Шеррингтон выделил виды ощущений по месту расположения рецепторов:

1) интроцептивные (объединяют сигналы, доходящие до нас из внутренней среды организма, и обеспечивают регуляцию элементарных влечений);

2) проприоцептивные (обеспечивают информацию о положении тела в пространстве и положении опорно-двигательного аппарата, они обеспечивают регуляцию наших движений);

3) экстроцептивные (обеспечивают получение сигналов из внешнего мира и создают основу для нашего сознательного поведения).

Рассмотрим перечисленные три основных типа ощущений по отдельности.

Интероцептивные ощущения, сигнализирующие о состоянии внутренних процессов организма, доводят до мозга раздражения, исходящие из стенок желудка и кишечника, сердца, кровеносной системы и других висцеральных аппаратов. Эта группа составляет наиболее древнюю и наиболее элементарную группу ощущений. Рецепторные аппараты этих ощущений разбросаны в стенках только что указанных внутренних органов. Возникающие импульсы проводятся по волокнам, идущим частично в составе вегетативной системы, а частично в составе боковых столбов спинного мозга. Центральным аппаратом, принимающим интероцептивные импульсы, являются частично ядра подкорковых образований (медиальное ядро зрительного бугра), частично же аппараты древней (лимбической) коры головного мозга. Этим и обуславливается тот факт, что *интероцептивные ощущения относятся к числу наименее осознаваемых и наиболее диффузных форм ощущений и всегда сохраняют свою близость к эмоциональным состояниям.*

Элементарность и диффузность этого вида ощущений проявляется в том, что в психологии фактически не существует их четкой классификации. К интероцептивным ощущениям относится чувство голода, «чувство дискомфорта», которое может возникать как ранний симптом заболевания внутренних органов, «чувство напряжения», возникающее при неудовлетворенности какой-нибудь потребности, и «чувство успокоения», или «комфорта», сигнализирующее об удовлетворении потребностей или нормальном протекании висцеральных процессов.

Мы видим, что во всех этих случаях интероцептивные ощущения проявляются как нечто среднее между подлинными ощущениями и эмоциями. Несмотря на то что психология изучила субъективные проявления этих ощущений еще очень недостаточно, относя их к сфере «темных чувств», знание их необходимо в связи с тем, что их изменение может играть решающую роль

для описания той «внутренней картины болезни», которая возникает при заболеваниях внутренних органов и которая играет значительную роль в диагностике внутренних заболеваний.

Эти неосознанные ощущения могут появляться очень рано, и их выражение может принимать своеобразные формы.

1. Они могут выступать в виде «предчувствий», которые человек не может сформулировать, проявляться в сновидениях, которые иногда как бы предваряют наступающее заболевание (а по существу лишь отражают рано наступившие и мало осознаваемые изменения в интероцептивных ощущениях, возникающие на ранних стадиях заболевания).

2. Также они проявляются в изменении настроения и эмоциональных реакциях, а у ребенка часто вызывают своеобразные проявления в поведении. Известно, например, болевающий ребенок, который еще не осознает интероцептивных изменений, либо дает признаки общего изменения поведения, либо начинает нянчить и лечить «заболевшую» куклу, отражая тем самым изменения в собственных интероцептивных ощущениях.

Объективное значение интероцептивных ощущений очень велико: они являются основными в регуляции баланса внутренних процессов обмена или того, что называют *гомеостазом* (уравновешенностью) обменных процессов в организме. Интероцептивно возникающие сигналы вызывают поведение, направленное на удовлетворение влечений или устранение тех состояний напряжения («стресса»), которые могут появляться в результате факторов, нарушающих уравновешенную работу внутренних органов. Поэтому учет интероцептивных ощущений играет решающую роль в том разделе медицины, который изучает соотношение соматических и висцеральных процессов и психических состояний, называемых «психосоматикой».

Физиологические механизмы с участием интероцепции детально изучены К.М. Быковым и В.Н. Черниговским, описавшим механизмы условно-рефлекторной деятельности, возникающие на основе интероцептивных ощущений.

Вторую большую группу составляют *проприоцептивные ощущения*, обеспечивающие сигналы о положении тела в пространстве и в первую очередь о положении в пространстве опорно-двигательного аппарата. Они составляют афферентную основу движений человека и играют решающую роль в их регуляции.

Периферические рецепторы проприоцептивной, или глубокой, чувствительности находятся в мышцах и суставных поверхностях (сухожилиях, связках) и имеют форму особых нервных телец (тельца Паччини). Возбуждения, возникающие в этих тельцах, отражают изменения, происходящие при растяжении мышц и изменении положения суставов, проводятся по волокнам, идущим в составе задних столбов белого вещества спинного мозга. Возбуждения прерываются в нижних отделах в ядрах Голля и Бурдаха, переходя на другую сторону, идут дальше, доходя до подкорковых узлов (таламо-стриальной системы) и заканчиваясь в теменной области коры противоположного полушария (в частности, постцентральной области).

Поэтому перерыв проводников проприоцептивной, или глубокой, чувствительности в любом месте этого пути (поражение задних столбов ядер Голля и Бурдаха, проводящих путей или коры постцентральной извилины), не нарушая поверхностной (осязательной) чувствительности, приводит к нарушениям проприоцептивной, или глубокой, чувствительности, симптомы которой хорошо известны невропатологам. Такой больной оказывается не в состоянии определить положение своей руки или ноги в пространстве, иногда испытывает признаки изменения «схемы тела» (размер конечностей или тела начинает казаться ему необычным, иногда несоразмерно большим). Естественно, что в результате нарушения или выпадения проприоцептивной (глубокой) чувствительности он начинает испытывать большие затруднения в движениях: импульсы, которые в норме доходят от мышечно-суставных рецепторов и составляют афферентную основу движений, в этих случаях нарушаются, и движения, лишённые чувственной опоры, становятся неуправляемыми.

В современной физиологии и психофизиологии роль проприоцепции как афферентной основы движений у животных была подробно изучена А.А. Орбели, П.К. Анохиным, а у человека – Н.А. Бернштейном.

В состав описываемой группы ощущений, дающих сигналы о положении тела в пространстве, входит специальный вид чувствительности, который называют ощущением равновесия, или статическим ощущением. Его периферические рецепторы заложены в полукружных каналах внутреннего уха, которые расположены в трех взаимно-перпендикулярных плоскостях; жидкость, заполняющая эти каналы, меняет свое положение в зависимости от положения тела и, в частности, головы, раздражает особые «волосковые» клетки, которые смещаются под влиянием тока этой жидкости (эндолимфы) и таким образом сигнализируют об изменениях положения головы в пространстве. Возбуждение, возникшее в результате таких раздражений, передается по волокнам, идущим в составе слухового нерва, как особая его часть (так называемый вестибулярный нерв) и направляется в теменно-височные отделы коры головного мозга и аппарата мозжечка.

В отличие от аппаратов кинестетической (глубокой) чувствительности, аппараты вестибулярной чувствительности тесно связаны со зрением, которое также участвует в процессе ориентировки в пространстве. Поэтому частое мелькание зрительных раздражений (например, при поездке на автомобиле по дороге, вдоль густого леса) может вызвать ощущение нарушения равновесия и тошноту. Аналогичное ощущение (сопровождающееся изменением схемы тела) может быть вызвано также и в процессе полета при быстрых изменениях положения тела в пространстве. Такие же нарушения ощущения равновесия могут быть вызваны патологическими процессами (например, опухолями), расположенными в теменно-височных отделах мозга или в мозжечке.

Последней в этом списке и самой большой группой ощущений являются **экстероцептивные ощущения**. Они доводят до человека информацию, поступающую из внешнего мира, и являются основной группой ощущений,

связывающей человека с внешней средой. Именно к ней относятся обоняние, вкус, осязание, слух и зрение.

Всю группу экстероцептивных ощущений принято условно разделять на две подгруппы: контактных и дистантных ощущений.

К **контактным** ощущениям относятся те, при которых воздействие, вызывающее ощущение, должно быть приложено непосредственно к поверхности тела и соответствующего воспринимаемого органа. Типичным примером контактного ощущения могут служить *вкус* и *осязание*. Совершенно понятно, что оба вида ощущений не могут быть вызваны воздействиями на расстоянии.

К **дистантным** ощущениям, наоборот, относятся те, при которых раздражитель вызывает ощущения, действующие на органы чувств с некоторой дистанции. К таким ощущениям относятся обоняние и особенно слух и зрение. Раздражитель, находящийся иногда на большом расстоянии от субъекта (например, звон колокола, свет лампы) может вызывать ощущения, хотя их источник расположен на расстоянии и соответствующие воздействия (например, звуковые или световые волны) должны пройти большую дистанцию, прежде чем воздействовать на соответствующие органы чувств.

Как известно, к числу *экстероцептивных* ощущений относятся пять перечисленных выше «модальностей»: *обоняние, вкус, осязание, слух и зрение*. Это перечисление правильно, но не исчерпывает всех видов чувствительности.

Однако следует дополнить этот ряд двумя категориями: *промежуточными, или интермодальными, ощущениями и неспецифическими видами ощущений*.

Хорошо известно, что если осязание воспринимает сигналы от механических воздействий, а слух – от звуковых волн с частотой колебаний от 20-30 до 20-30 000 Гц, то человек имеет возможность воспринимать и колебания меньшей частоты, чем только что указанные звуковые волны. К таким колебаниям относятся *вибрации*, частота которых исчисляется примерно в 10-15 Гц. Такие вибрации воспринимаются не ухом, а *костью* (черепа или конечностей), а ощущения, улавливающие эти колебания, называются *вибрационной чувствительностью*. Типичным примером такой чувствительности является восприятие звуков глухими. Известно, что глухие могут воспринимать музыку, держа руки на крышке звучащего инструмента, иногда воспринимая звуки даже посредством вибраций пола или мебели. Таким образом, вибрационная чувствительность является примером интермодальных ощущений, занимающих среднее место между осязанием и зрением.

Другим примером интермодальной чувствительности является восприятие некоторых резких запахов или резких вкусовых ощущений, а также сверхсильных звуков или сверхсильного света; все эти воздействия вызывают смешанные ощущения, расположенные между обонятельными, слуховыми или зрительными и болевыми, распространяющиеся на неспецифические чувствительные волокна. В неврологии такие неспецифические компоненты этих видов чувствительности известны как «тригеминальные» – от тройничного нерва, возбуждение которого присоединяется в случае сверхсильных раздражений к основному ощущению.

Другим дополнением к обычной классификации экстероцептивных ощущений является наличие неспецифической формы чувствительности. Примером такой «неспецифической чувствительности» может служить *фоточувствительность кожи* – способность воспринимать цветовые оттенки кожей руки или кончиков пальцев.

Явления неспецифической фоточувствительности были описаны А.Н. Леонтьевым и др. Этот автор провел точное исследование, при котором на поверхность руки падал окрашенный свет (зеленый или красный), причем температура световых лучей была уравнена водным фильтром. После многих сотен сочетаний определенного цветового сигнала с болевым раздражителем было показано, что при условии активной ориентировки субъекта его можно было научить различать цветовые лучи кожей руки, хотя это различие оставалось неясным и диффузным.

Природа фоточувствительности кожи остается до сих пор неясной, хотя можно предполагать, что она связана с тем, что нервная система и кожа развились из одного зародышевого листка (эктодермы) и в коже могут находиться рассеянные и рудиментарные светочувствительные элементы, которые начинают успешно действовать при особых условиях (в частности, при повышенной раздражимости подкорковых, таламических систем).

Существуют еще недостаточно изученные формы чувствительности, к которым, например, относится «чувство расстояния» (или «шестое чувство») слепых, позволяющее им воспринимать на расстоянии возникающую перед ними преграду. Есть основания думать, что основой «шестого чувства» является либо восприятие тепловых волн кожей лица, либо отражение звуковых волн от находящейся на расстоянии преграды (действующих по типу радара). Однако эти формы чувствительности еще недостаточно изучены, и говорить об их физиологических механизмах еще трудно.

Таким образом, к наиболее распространенным классификациям ощущений относятся: по модальности, по контакту с раздражителем, по расположению рецепторов.

2. Понятие восприятия.

Восприятие – отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

В отличие от ощущений, в которых отражаются отдельные свойства раздражителя, восприятие отражает предмет в целом, в совокупности его свойств. При этом восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений, а представляет собой качественно новую ступень чувственного познания с присущими ей особенностями. Наиболее важные особенности: предметность, целостность, структурность, константность и осмысленность.

Восприятие всегда возникает как субъективно соотносимое с оформленной в виде предметов, вне нас существующей действительностью, причем даже в том случае, когда мы имеем дело с иллюзиями – этот процесс называется объективацией.

Особенности восприятия:

Предметность – выражается в акте объективации, т.е. в отнесении сведений, получаемых из внешнего мира, к этому миру.

Целостность – восприятие есть всегда целостный образ предмета (в отличие от ощущения).

Структурность – восприятие не является мгновенной и простой суммой ощущений. Источники структурности и целостности восприятия лежат в особенностях самых отражаемых объектов, с одной стороны, и в предметной деятельности человека с другой.

И.М. Сеченов подчеркивал, что целостность и структурность восприятия – результат рефлекторной деятельности анализаторов.

Константность – способность перцептивной системы компенсировать изменения в восприятии предметов и восприятии их как относительно постоянных по цвету, форме и величине.

(Перцептивные процессы – процессы восприятия. Перцептивная система – совокупность анализаторов, обеспечивающих данный акт восприятия).

Осмысленность – восприятие тесно связано с мышлением, с пониманием сущности предметов.

Избирательность – восприятия выражается в преимущественном выделении одних объектов по сравнению с другими. Пример: Пальцы, один на расстоянии вытянутой руки, другие – вдвое ближе; пальцы будут казаться точно одного размера, в то время как изображение пальцев дальней руки на сетчатке глаза будут составлять только половину величины изображения пальцев ближней руки.

Константность не врожденное свойство:

Пример с людьми, жившими в лесу – на равнине удаленные предметы они воспринимают как маленькие. Люди жившие на равнине, когда смотрят из окна высокого дома – воспринимают предметы как маленькие, а строители – высотники – говорят, что воспринимают предметы без искажений в размерах.

Пример: против врожденности константности восприятия - слепой от рождения человек, после операции из окна на высоте 10-12 м. воспринимал предметы не как удаленные, а как маленькие.

Апперцепция – зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности.

Пример: очки со специальными линзами, которые переворачивают предметы вниз «головой» за исключением зажженной свечи. Пример с искаженной комнатой и мужем.

Восприятие активный процесс, которым можно управлять.

Физиологические основы восприятия. Восприятие как и ощущение – рефлекторный процесс. И.П. Павлов писал: «В основе восприятия лежат условные рефлексы, временные нервные связи, образующиеся в коре больших полушарий головного мозга при воздействии на рецепторы предметов или явлений окружающего мира. Последние выступают в качестве комплексных раздражителей. В ядрах корковых отделов анализаторов осуществляется сложный анализ и синтез этих комплексных раздражений».

Классификация восприятия

Основа классификации – форма существования материи (пространство, время и движение). В соответствии с этой классификацией выделяют:

- восприятие пространства
- восприятие времени
- восприятие движения.

Восприятие пространства играет большую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека. Оно представляет собой отражение объективно существующего пространства и включает восприятие формы, величины и взаимного расположения объектов, их рельефа, удаленности и направления, в котором они находятся.

Определение всего вышеперечисленного совершается в процессе двигательной деятельности организма и составляет особое высшее проявление аналитико-синтетической деятельности, называемое пространственным анализом.

Установлено, что в основе различных форм пространственного анализа лежит деятельность комплекса анализаторов, ни одному из которых не присуща монополярная роль в анализе пространственных факторов среды.

Особую роль в пространственной ориентировке выполняет двигательный анализатор, с помощью которого устанавливается взаимодействие между различными анализаторами. К специальным механизмам пространственной ориентировки следует отнести нервные связи между обоими полушариями в анализаторской деятельности: бинокулярное зрение, бинауральный слух, бимануальное осязание, дирическое обоняние и т.д.

Важную роль в отражении пространственных свойств предметов играет функциональная асимметрия, которая характерна для всех парных анализаторов.

Восприятие времени. Время, как и пространство, – одна из основных форм существования материи. Восприятие времени есть отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности.

Ориентировка во времени у человека осуществляется с помощью корковых отделов мозга, где ряд анализаторов объединяются в систему, и действуют как единое целое. В основе восприятия времени лежит ритмическая смена возбуждения и торможения, затухание возбудительного и тормозного процессов в центральной нервной системе, в больших полушариях головного мозга.

Слуховые ощущения отражают временные особенности действующего раздражителя: его продолжительность, ритмический характер и т.п.

И.М. Сеченов называл слух измерителем времени, а слуховую память – памятью времени.

Восприятие продолжительных периодов времени в значительной степени определяется характером переживаний.

Обычно время, которое было заполнено интересной, глубоко мотивированной деятельностью, кажется короче, чем время, проведенное в бездействии (Пример с испытуемым, помещенным в барокамеру), в последующем соотношении может быть обратным – скука.

Восприятие времени изменяется и в зависимости от эмоционального состояния (при положительном настроении создается иллюзия быстрого течения времени, а при отрицательном - субъективно несколько растягивается временной промежуток.)

Восприятие движения. Отражение изменения положения, которое объекты занимают в пространстве, называют восприятием движения. Оно имеет жизненно важное значение. Сигнал опасности или потенциальная пища.

Особенности эволюции развития зрения сохранились в строении глаза человека, – периферийные отделы различают только движения.

С помощью зрения мы можем получать информацию о движении объектов двумя способами:

– при фиксированном взоре, когда глаз остается относительно неподвижным, движущийся объект вызывает на сетчатке быстро перемещающиеся изображения.

– с помощью прослеживающих движений глаз за движущимся объектом.

Различают движения действительные и кажущиеся (утомление или опьянение).

Воспринимать движение можно и при помощи слухового анализатора: слышимая громкость звука усиливается при приближении к нам источника звука и ослабевает при его удалении.

3. Системная организация сенсорики.

Развитие ощущений. Ощущение начинает развиваться сразу после рождения ребенка. Спустя непродолжительное время после рождения ребенок начинает реагировать на раздражители всех видов. Однако существуют различия в степени зрелости отдельных чувств и в этапном их развитии.

Сразу после рождения у ребенка более развитой оказывается *кожная чувствительность*. При появлении на свет ребенок дрожит из-за различия температуры тела матери и температуры воздуха. Реагирует новорожденный ребенок и на прикосновения, причем наиболее чувствительны у него губы и вся область рта. Вполне вероятно, что новорожденный может ощущать не только тепло и прикосновение, но и боль.

Уже к моменту рождения у ребенка достаточно высоко развита *вкусовая чувствительность*. Новорожденные дети по-разному реагируют на введение им в рот раствора хинина или сахара. Через несколько дней после рождения ребенок отличает молоко матери от подслащенной воды, а последнюю от простой воды.

С момента рождения у ребенка уже достаточно развита *обонятельная чувствительность*. Новорожденный ребенок по запаху материнского молока определяет, есть в комнате мать или нет. Если ребенок первую неделю питался материнским молоком, то он будет отворачиваться от коровьего, лишь

почувствовав его запах. Однако обонятельные ощущения, не связанные с питанием, развиваются достаточно долго. Они мало развиты у большинства детей даже в четырех-пяти летнем возрасте.

Более сложный путь развития проходят *зрение и слух*, что объясняется сложностью строения и организации функционирования данных органов чувств и меньшей зрелостью их к моменту рождения. В первые дни после рождения ребенок не реагирует на звуки, даже очень громкие. Это объясняется тем, что слуховой проход новорожденного заполнен околоплодной жидкостью, которая рассасывается лишь через несколько дней. Обычно ребенок начинает реагировать на звуки в течение первой недели, иногда этот срок затягивается до двух-трех недель. Через два-три месяца ребенок начинает воспринимать направление звука, поворачивает голову в сторону источника звука. На третьем-четвертом месяце некоторые дети начинают реагировать на пение и музыку.

Что касается развития *речевого слуха*, то ребенок, прежде всего, начинает реагировать на интонацию речи. Это наблюдается на втором месяце жизни, когда ласковый тон действует на ребенка успокаивающе. Затем ребенок начинает воспринимать ритмическую сторону речи и общий звуковой рисунок слов. Однако различение звуков речи наступает к концу первого года жизни. С этого момента и начинается развитие собственно речевого слуха. Сначала у ребенка возникает способность различать гласные, а на последующей стадии он начинает различать согласные.

Наиболее медленно у ребенка развивается *зрение*. Абсолютная чувствительность к свету у новорожденных низка, но заметно возрастает в первые дни жизни. С момента появления зрительных ощущений ребенок реагирует на свет различными двигательными реакциями. Различение цветов растет медленно. Установлено, что ребенок начинает различать цвет на пятом месяце, после чего он начинает проявлять интерес ко всякого рода ярким предметам.

Ребенок, начиная ощущать свет, в первое время не может «видеть» предметы. Это объясняется тем, что движения глаз ребенка не согласованы: один глаз может смотреть в одну сторону, другой в другую или вообще может быть закрытым. Ребенок начинает управлять движением глаз лишь к концу второго месяца жизни. Предметы и лица он начинает различать лишь на третьем месяце. С этого момента начинается длительное развитие восприятия пространства, формы предмета, его величины и удаления.

По отношению ко всем видам чувствительности следует заметить, что абсолютная чувствительность достигает высокого уровня развития уже в первый год жизни. Несколько медленнее развивается способность различать ощущения. У ребенка дошкольного возраста эта способность развита несравненно ниже, чем у взрослого человека. Бурное развитие этой способности отмечается в школьные годы.

Следует также отметить, что уровень развития ощущений у различных людей неодинаков. Это во многом объясняется генетическими особенностями человека. Тем не менее, ощущения в известных пределах можно развивать.

Развитие ощущений осуществляется методом постоянных тренировок. Именно благодаря возможности развития ощущений происходит, например, обучение детей музыке или рисованию.

Уровни организации ощущений. Классификация ощущений не ограничивается отнесением отдельных ощущений к разным «модальностям». Рядом с *систематической* классификацией ощущений существует и *структурно-генетическая* классификация, иначе говоря, их отношение к *различным уровням организации* и выделение ощущений, возникших на различных этапах эволюции и имеющих неодинаковую сложность своего строения.

Это заставило исследователей выделить две формы или два уровня ощущений и, по предложению английского невролога Х. Хэда, говорить о примитивных – *протопатических* и сложных – *эпикритических* ощущениях.

Под *протопатическими* (греч. *протос* – ранний, *патос* – переживание) ощущениями принято понимать те наиболее древние формы ощущений, которые еще не носят объективного дифференцированного характера. Эти ощущения неотделимы от эмоциональных состояний и не отражают с достаточной отчетливостью объективные предметы внешнего мира, они носят непосредственный характер, далеки от мышления, и их нельзя разделить на четкие категории, которые можно было бы обозначить определенными обобщенными терминами. Интероцептивные ощущения являются наиболее ярким примером такой протопатической чувствительности.

Под *эпикритическими* ощущениями (от греч. – высший, поверхностный, подвергающийся сложной переработке) понимаются наиболее высокие виды ощущений, которые не носят субъективного характера, отделены от эмоциональных состояний, имеют дифференцированную структуру, отражают объективные предметы внешнего мира и стоят значительно ближе к сложным интеллектуальным процессам.

Этот вид ощущений возник на более поздних этапах эволюции. Ярким примером этой категории являются зрительные ощущения.

Протопатическая и эпикритическая чувствительность имеют различную мозговую организацию. Их центральные нервные аппараты расположены на различных уровнях. Мозговые аппараты протопатической чувствительности расположены на уровне верхнего ствола, зрительного бугра и древней лимбической коры, в то время как аппараты эпикритической чувствительности представлены в соответствующих отделах зрительной, слуховой и осязательной коры головного мозга с их сложной организацией и зонами перекрытия. Этот факт объясняет и то, что патологические изменения протопатической чувствительности (например, повышенный эмоциональный тон ощущений, их тесная связь с болевыми ощущениями) возникают при поражении зрительного бугра и стенок мозговых желудочков, в то время как нарушение эпикритической чувствительности появляется в результате очаговых поражений соответствующих разделов коры головного мозга.

Наблюдения показали, что в работе едва ли не каждого органа чувств есть элементы как протопатической, так и эпикритической чувствительности, хотя и

в неодинаковых соотношениях. Так, в зрительных ощущениях протопатические компоненты представлены тем эмоциональным тоном, который имеют «холодные» и «теплые» цвета, а эпикритические компоненты – восприятием таких групп цветов, которые могут быть обозначены обобщающими понятиями «красный», «желтый», «зеленый», «синий» и т. д. Аналогичное имеет место и в слуховых ощущениях, где эмоциональный тон звука относится к протопатическим, а его предметный характер (звук колокола, часов и т. п.) к эпикритическим компонентам.

С особенной отчетливостью протопатические и эпикритические компоненты выступают в осязательных ощущениях. Протопатические компоненты выступают прежде всего в ощущениях холода и тепла, обычно имеющих характер приятных или неприятных, а также в болевых ощущениях, в которых элементы ощущений почти невозможно отделить от эмоциональных переживаний. Эпикритические компоненты выступают в отчетливой локализации кожного раздражения, в различении двух одновременных прикосновений, в оценке направления, в котором производится раздражение кожи (например, в раздражении кожи в дистальном или проксимальном направлении) и, наконец, в сложной оценке формы штрихов, наносимых тактильно на кожу. Невропатологам хорошо известны все специальные приемы, позволявшие отличить состояние прогнатической и эпикритической чувствительности, и они с успехом пользуются их оценкой для выявления того уровня, на котором расположен патологический очаг.

Протопатическая и эпикритическая чувствительность не только описаны, но и экспериментально отделены друг от друга.

Пример. Классический опыт такого экспериментального отделения протопатической и эпикритической чувствительности был проведен английским неврологом Хэдом над собой. В целях эксперимента он перерезал на своей руке одну из веточек кожного чувствительного нерва и наблюдал за постепенным восстановлением чувствительности, которая наступала по мере прорастания центрального отрезка перерезанного нерва в футляре от его периферического отрезка. Этот опыт позволил Хэду установить известную последовательность восстановления чувствительности. В течение нескольких месяцев кожная чувствительность на соответствующем участке руки полностью отсутствовала. Затем появились неясные, трудно локализуемые ощущения, которые носили выраженный эмоциональный характер и стояли на границе между осязательными и болевыми ощущениями: это был период, когда примитивная протопатическая чувствительность уже начала восстанавливаться, а сложная эпикритическая чувствительность была способна локализовать раздражение в определенном месте кожи, различать направление этого раздражения и его формы. На этом более позднем этапе можно было говорить уже о восстановлении наиболее новой – эпикритической чувствительности.

Опыты Хэда имели большое теоретическое и практическое значение. Они показали, что ощущение включает в свой состав механизмы, построенные на разных уровнях, дали основу для генетической классификации ощущений и

позволили установить ряд признаков нарушения чувствительности, имеющих большое значение для топической диагностики мозговых поражений.

1.5. Внимание и память.

Вопросы для изучения:

1. Понятие памяти.
2. Процессы памяти.
3. Понятие внимания.
4. Виды внимания.

1. Понятие памяти.

Память – это психический процесс, состоящий в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении индивидом своего опыта.

Именно благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков. Память занимает особое место среди психических познавательных процессов. Многими исследователями память характеризуется как «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объединяющий все познавательные процессы в единое целое.

Например, когда мы видим предмет, который раньше уже воспринимали, мы узнаем его. Предмет нам кажется знакомым, известным. Сознание того, что воспринимаемый в данный момент предмет или явление воспринимались в прошлом, называется узнаванием.

Мы можем вызвать в нашем сознании образ предмета, который в данный момент мы не воспринимаем, но воспринимали его раньше. Этот процесс — процесс воссоздания образа предмета, воспринимаемого нами ранее, но не воспринимаемого в данный момент, называется воспроизведением. Воспроизводятся не только воспринимаемые в прошлом предметы, но и наши мысли, переживания, желания, фантазии и т. д.

Необходимой предпосылкой узнавания и воспроизведения является запечатление, или запоминание, того, что было воспринято, а также его последующее сохранение.

Таким образом, память – это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом.

Основные свойства памяти

К наиболее важным свойствам памяти относятся: длительность, быстрота (запоминания и воспроизведения), точность, готовность, объем (рисунок). От этих характеристик зависит то, насколько продуктивна память человека.

Объем – способность одновременно сохранять определенное количество информации. Средний объем кратковременной памяти – 7 различных элементов (единиц) информации.

Быстрота запоминания – отличается у разных людей. Скорость запоминания можно увеличить с помощью специальных тренировок памяти.

Точность – проявляется в адекватном воспроизведении фактов и событий, с которыми сталкивался человек, а также в адекватном воспроизведении содержания информации.

Длительность – определяется временем сохранения информации. Также очень индивидуальное качество: некоторые люди могут вспомнить лица и имена школьных друзей много лет спустя, некоторые забывают их спустя всего несколько месяцев. Длительность памяти имеет избирательный характер.

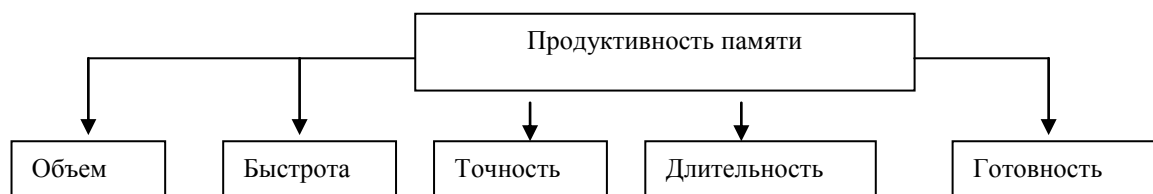


Рис. Основные свойства памяти

Готовность к воспроизведению – способность быстро извлекать информацию из памяти. Именно благодаря этой способности мы можем эффективно использовать приобретенный ранее опыт.

Память также зависит от таких индивидуальных особенностей личности, как интересы и склонности личности (то, чем человек больше интересуется, запоминается без труда).

Отношение личности к той или иной деятельности;

Эмоциональное состояние (доказано, что существует связь между модальностью переживания и тем, как оно удерживается в памяти. Приятные переживания удерживаются гораздо лучше, чем неприятные. Память вообще оптимистична по природе: человек всегда стремится забывать неприятное, а воспоминания о страшных трагедиях с течением времени утрачивают остроту);

Физическое состояние;

Волевое усилие.



Классификации видов памяти

Память, в той или иной степени, имеется у всех живых организмов, но память человека стоит на много порядков выше. Эволюционно исходными видами памяти являются память генетическая и механическая.

Генетическая память – память, которая хранится в генотипе, передается и воспроизводится по наследству. Возможно, в ней записаны архетипы, открытые К.Г. Юнгом.

Механическая – это механическая способность к обучению, к приобретению какого-то опыта. Данная память накапливается, но не сохраняется, а исчезает с самим организмом. Понятие "механическая память" означает память, которая основана на повторении, без осмысливания совершаемых действий и запоминаемого материала.

Данные виды памяти существуют у всех живых существ, хотя и в разной степени развития. Но человек гораздо более сложен: прежде всего, у человека есть речь как сильный инструмент запоминания; человек также обладает **произвольной, логической и опосредованной памятью**, чего нет у животных. Другими словами, человек использует для запоминания и хранения информации свою волю, мышление, различные средства запоминания (записи, тексты и т.д.). Человек выходит далеко за рамки органических возможностей в использовании памяти.

Принято считать, что физиологической основой памяти являются так называемые последовательные временные связи, которые возникают в коре полушарий головного мозга, по принципу образования условных рефлексов.



По характеру участия воли память делят на: непроизвольную и произвольную.

Непроизвольная память означает запоминание и воспроизведение автоматически, без всяких волевых усилий.

Произвольная память подразумевает случаи, когда ставится цель – запомнить, и для запоминания используются волевые усилия.

Доказано, что непроизвольно запоминается материал, который интересен для человека, который имеет большое для него значение.

По характеру психической деятельности, с помощью которой человек запоминает информацию, память делят на двигательную, эмоциональную (аффективную), образную и вербально-логическую.

В свою очередь, **образную память** делят по виду анализаторов, которые участвуют при запоминании впечатлений человеком. Образная память может быть зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной и вкусовой.

Двигательная память – запоминание, сохранение и воспроизведение простых и сложных движений. Эта память активно участвует в развитии двигательных (трудовых, спортивных) умений и навыков. Все мануальные движения человека связаны с этим видом памяти. Эта память проявляется у человека раньше всего и крайне необходима для нормального развития ребенка.

Эмоциональная память – память на эмоции и чувства. Особенно этот вид памяти проявляется в человеческих взаимоотношениях. Как правило, то, что вызывает у человека эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на длительный срок. Как уже было упомянуто, приятные события запоминаются лучше, чем неприятные. Данный вид памяти играет важную роль в мотивации человека, и начинает проявлять себя примерно с 6 месяцев.

Образная память связана с запоминанием и воспроизведением чувственных образов предметов и явлений, их свойств и отношений между ними. Данная память начинает проявляться в возрасте двух лет и достигает своей высшей точки к юношескому возрасту. Образы могут быть разными: человек запоминает как образы разных предметов, так и общее представление о них с каким-то абстрактным содержанием. Запоминать образы помогают разные анализаторы. У разных людей более активны разные анализаторы.

Зрительная память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. Люди с развитой зрительной памятью обычно имеют хорошо развитое воображение и способны «видеть» информацию, даже когда она уже не воздействует на органы чувств. Она очень важна для людей некоторых профессий: художников, инженеров, композиторов.

Слуховая память – это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков: речи, музыки. Такая память особенно необходима при изучении иностранных языков, музыкантам.

Осязательная, обонятельная и вкусовая память – память на соответствующие образы.

Встречается такое феноменальное индивидуальное свойство, как **эйдетическая память**. Примером может служить человек, который после однократного восприятия материала и очень небольшой умственной обработки все же продолжает «видеть» материал и прекрасно восстанавливает его даже по прошествии долгого времени. На самом деле такой вид памяти в той или иной мере не так уж и редок, особенно у детей, но в последствии исчезает у взрослых из-за его недостаточного упражнения. Тем не менее, этот вид памяти может быть чрезвычайно развит у некоторых людей (чаще всего у художников, музыкантов, там, где требуется точное воспроизведение увиденного). У

каждого человека больше всего развиваются те виды памяти, которые им чаще всего используются.

Вербально-логическая память – память на слова, мысли и логические отношения. В данном случае человек старается понять усваиваемую информацию, прояснить терминологию, установить все смысловые связи и только после этого запомнить материал. Людям с развитой вербально-логической памятью легче запоминать словесный, абстрактный материал, понятия, формулы. Логическая память при ее тренировке дает очень хорошие результаты и гораздо более эффективна, чем просто механическое запоминание. Некоторые исследователи считают, что эта память формируется и начинает «работать» позже других. П. П. Блонский называл ее «память-рассказ». Она появляется у ребенка уже в 3 – 4 года, когда начинают развиваться самые основы логики. Развивается с обучением ребенка основам наук.

По продолжительности сохранения информации выделяют сенсорную, кратковременную, оперативную и долговременную память.

Сенсорная память. Данная память удерживает материал, который был только что получен органами чувств, без какой-либо переработки информации. Длительность данной памяти от 0,1 до 0,5 с. Часто в этом случае человек запоминает информацию без сознательных усилий, даже против своей воли. Эта память основана на инерции ощущений. Данная память проявляется у детей еще в дошкольном возрасте, но с годами ее значение для человека возрастает.

Кратковременная память. Обеспечивает хранение информации в течение короткого промежутка времени: в среднем около 20 с. Этот вид памяти может функционировать при однократном или очень кратком восприятии. Эта память также работает без сознательного усилия для запоминания, но с установкой на будущее воспроизведение. В памяти сохраняются самые существенные элементы воспринятого образа. Кратковременная память «включается», когда действует так называемое *актуальное сознание человека* (т.е. то, что осознается человеком в данный момент).

Информация вводится в кратковременную память с помощью обращения внимания на запоминаемый объект. Например, человек, только что посмотревший на часы, может не ответить на вопрос, какие цифры, римские или арабские, изображены на циферблате. Он целенаправленно не обращал на это внимания, и, таким образом, информация не попала в кратковременную память.

Объем кратковременной памяти очень индивидуален. Существуют различные методы его измерения. В связи с этим необходимо сказать о такой особенности кратковременной памяти, как **свойство замещения**. Когда индивидуальный объем памяти переполняется, новая информация частично замещает хранящуюся там, а старая информация часто безвозвратно исчезает. Хорошим примером могут быть трудности при запоминании обилия фамилий и имен людей, с которыми мы только что познакомились. Человек способен

удержать в кратковременной памяти не больше имен, чем позволяет объем его памяти.

Сделав сознательное усилие, можно удержать материал в кратковременной памяти дольше и обеспечить его перевод в оперативную память. Это лежит в основе *запоминания путем повторения*. При этом отсеивается нужная информация и остается то, что потенциально полезно. Кратковременная память организывает мышление человека, так как мышление «черпает» информацию и факты именно из кратковременной и оперативной памяти.

Оперативная память – память, сохраняющая информацию в течение определенного, заранее заданного срока. Время хранения информации колеблется от нескольких секунд до нескольких часов. Например, вы читаете длинное предложение и вам нужно помнить его начало, пока вы дочитаете его до конца; тогда вы сможете связать идею, заключенную в начале предложения, с той, речь о которой идет в его конце. В этом случае вы используете оперативную память. После решения поставленной задачи информация может исчезнуть из оперативной памяти. Хорошим примером может быть информация, которую пытается запомнить студент на время экзамена: четко заданы временные рамки и задача. После сдачи экзамена снова наблюдается неспособность воспроизвести значительную часть информации по данному вопросу. Этот вид памяти является как бы переходным, от кратковременной к долговременной, так как включает в себя элементы и той и другой памяти.

Долговременная память – память, способная хранить информацию в течение неограниченного времени.

Эта память начинает функционировать не сразу после того, как был заучен материал, а спустя некоторое время. Человек должен переключиться с одного процесса на другой: с запоминания на воспроизведение. Эти два процесса *несовместимы, и их механизмы совершенно различны*.

Интересно, что, чем чаще воспроизводится информация, тем прочнее она закрепляется в памяти. Иными словами, человек может в любой нужный момент припомнить информацию с помощью усилия воли. Важно заметить, что умственные способности не всегда являются показателем качества памяти. Например, у слабоумных людей иногда встречается феноменальная долговременная память.

Современные исследователи выделяют еще следующие виды памяти.

По типу запоминаемой информации.

- эпизодическая – память на отдельные события.
- семантическая – память на правила, лежащие в основе языка и различных умственных операций.
- память на общую информацию – хранит всю повседневную информацию: где стоит холодильник, какого цвета снег, как зовут вашего друга, сколько дней в году.

По осознаваемости воспроизведения информации.

- эксплицитная память – предполагает перевод воспроизводимой информации в сознание.

– имплицитная память – исключает осознание воспроизводимой информации. Так, психологическая защита невротика, который страдает от реминисценций (непроизвольных воспроизведений) не пускает в сознание воспоминания о травмировавших его событиях. Однако они оказывают влияние на его эмоциональное состояние и заставляют избегать встреч с предметами и людьми, напоминающими о них.

2. Процессы памяти.

Основные процессы памяти:

- запоминание;
- сохранение;
- воспроизведение;
- забывание

Начальный этап процесса памяти – запоминание, от качества которого зависит конечный результат – возможность воспроизведения или узнавания запомненного материала. Запоминание можно определить также как процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связания его с приобретенным ранее.

Запоминание может быть механическим и смысловым (наличие/отсутствие мыслительных процессов), непроизвольным и произвольным (участие волевого усилия).

Механическое запоминание формируется в результате только более или менее многократных, но стереотипных повторений материала (зубрежка).

Смысловое запоминание (логическое) – при нем ведущее значение имеют процессы мышления. Этот способ запоминания как бы итог сложной переработки изученного материала, в ходе которой происходит ряд перекрещивающих друг друга этапов:

Осознание цели запоминания – понимание смысла запомненного – анализ материала – выявление наиболее существенных мыслей – обобщение – запоминание этого обобщения.

Непроизвольное запоминание – человек не ставит перед собой специальной цели запомнить и не производит для этого никаких усилий.

Произвольное запоминание – человек сознательно ставит перед собой цель запомнить, и прилагает для ее осуществления усилия воли, более ценно для процесса обучения, чем непроизвольное.

Если запоминание имеет характер специально организованной работы, связано с применением определенных приемов для лучшего усвоения знаний, оно называется – заучиванием.

Условия успешного заучивания:

– Установка на запоминание. Ясная цель и твердое намерение способствуют более быстрому и достаточно прочному запоминанию (на какой срок «до зачета», «навсегда»).

– Активное отношение к процессу заучивания. Лучше 2 раза прочесть текст с полным сосредоточением, чем 10 раз невнимательно.

– Закрепление заученного материала путем повторения (комбинированное повторение, непосредственное, отсроченное во времени).

- Осмысление материала: выделение главных черт, составление плана и т.д.
- Сравнение с ранее изученным: нахождение общего, различного.
- Конкретизация: подбор приемов к правилам, решение задач на определенные правила, проведение исследований, наблюдений.

Забывание выражается в невозможности вспомнить или в ошибочности узнавания и воспроизведения. Забывание проявляется в схематизации материала, отбрасывании отдельных частей его, сведение новых представлений к привычным старым.

Закономерности забывания:

- Забывание протекает во времени неравномерно (опыт Эббингауза). Борьба с этой закономерностью состоит в повторении.
- Реминисценция – невозможность воспроизвести информацию сразу после ее заучивания, а самопроизвольное ее воспроизведение спустя некоторое время. (Наиболее выражена у дошкольников и младших школьников). Борьба состоит в осмыслении информации.
- Забывание происходит быстрее, если материал не интересен.
- Скорость забывания находится в прямой зависимости от объема материала и степени трудности его усвоения.
- Отрицательное влияние деятельности, которая предшествует и следует за процессом заучивания (ретроактивное и проактивное торможение).
- Болезни нервной системы, ушибы, травмы и т.д.

3. Понятие внимания.

Внимание представляет собой психологический феномен, в отношении которого до настоящего времени среди психологов нет единого мнения. С одной стороны, в психологической литературе рассматривается вопрос о существовании внимания как самостоятельного психического явления. Так, некоторые авторы утверждают, что внимание не может рассматриваться как самостоятельное явление, поскольку оно в той или иной мере присутствует в любом другом психическом процессе. Другие, наоборот, отстаивают самостоятельность внимания как психического процесса.

С другой стороны, существуют разногласия в том, к какому классу психических явлений следует отнести внимание. Одни считают, что внимание — это познавательный психический процесс. Другие связывают внимание с волей и деятельностью человека, основываясь на том, что любая деятельность, в том числе и познавательная, невозможна без внимания, а само внимание требует проявления определенных волевых усилий.

В отличие от познавательных процессов (восприятие, память, мышление и т.д.) внимание своего особого содержания не имеет; оно проявляется как бы внутри этих процессов и неотделимо от них. Внимание характеризует динамику протекания психических процессов.

***Внимание** – это направленность психики (сознания) на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую и ситуативную значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности. (Петровский.)*

Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или определенной деятельности при отвлечении от всего остального. (Вайнштейн).

Под *направленностью* понимают, прежде всего, избирательный (селективный) характер протекания познавательной деятельности, *произвольный* (преднамеренный) или *непроизвольный* (непреднамеренный) *выбор ее объектов*. При этом избирательность проявляется не только в выборе данной деятельности, отборе данных действий, но и в более или менее длительном их сохранении (длительном удержании определенных образов в сознании).

Другой характерной особенностью внимания является *сосредоточение* (концентрация) психической деятельности (сосредоточение субъекта на объекте). Сосредоточение предполагает не только *отвлечение* от всего постороннего, от всего не относящегося к данной деятельности, но и *торможение* (игнорирование, устранение) побочной, конкурирующей деятельности. Благодаря этому отражение объектов данной деятельности становится более ясным и отчетливым.

С сосредоточенностью связана *интенсивность*, или напряженность внимания. Чем больше интерес к деятельности (чем больше осознание ее значения) и чем труднее деятельность (чем она менее знакома человеку), чем больше влияние отвлекающих раздражителей, тем более интенсивным (напряженным) будет внимание.

С субъективной точки зрения эти различия в интенсивности характеризуются большей или меньшей *углубленностью* в деятельность, *поглощенностью* ею.

Известно, что если человек не мобилизует своего внимания, то в его работе неизбежны ошибки, а в восприятии – неточности и пробелы. Не сосредоточив внимания, мы можем: смотреть и не видеть, слушать и не слышать, есть и не ощущать вкуса.

Внимание имеет большое значение для человека, поскольку:

1. Внимание организует человеческую психику на все многообразие ощущений.

2. С вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов.

3. Вниманием определяются:

– точность и детализация восприятия (внимание является своеобразным усилителем, позволяющим различать детали изображения);

– прочность и избирательность памяти (внимание выступает как фактор, способствующий сохранению нужной информации в кратковременной и оперативной памяти);

– направленность и продуктивность мышления (внимание выступает как обязательный фактор правильного понимания и решения задачи).

4. В системе межличностных отношений внимание способствует лучшему взаимопониманию, адаптации людей друг к другу, предупреждению и

своевременному разрешению межличностных конфликтов. Внимательный человек достигает в жизни большего, чем невнимательный.

Функции внимания

Основными функциями внимания в сенсорных, мнемических и мыслительных процессах, а также в системе межличностных отношений являются следующие:

а) *отбор* значимых (т.е. соответствующих потребностям данной деятельности) воздействий и игнорирование других – несущественных, побочных, конкурирующих;

б) *удержание* данной деятельности, сохранение в сознании образов определенного содержания до момента завершения деятельности, до достижения поставленной цели;

в) *регуляция и контроль* за протеканием деятельности.

Внимание может проявляться как в сенсорных, так и в мнемических, мыслительных и двигательных процессах. Сенсорное внимание связано с восприятием раздражителей разной модальности (вида). В связи с этим выделяют зрительное и слуховое сенсорное внимание. Объектами интеллектуального внимания как высшей его формы являются воспоминания и мысли. Наиболее изучено сенсорное внимание.

Свойства (качества) внимания. Рассматривая свойства внимания, отметим, что основными свойствами внимания являются: сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение, переключаемость.

Сосредоточенность (концентрация) внимания – это удержание внимания на одном объекте или одних действиях при отвлечении от всего остального. Сосредоточенность внимания зависит от возраста и опыта работы (с годами незначительно повышается), а также от состояния нервной системы (при небольшой нервно-психической напряженности несколько повышается, а при высокой – понижается).

Показателем сосредоточенности, или концентрации, внимания является его *помехоустойчивость*, определяемая силой постороннего раздражителя, способного отвлечь внимание от предмета деятельности. Чем сосредоточеннее внимание, тем выше предпосылка для более точного и успешного выполнения деятельности, и, следовательно, меньшего утомления.

Противоположным сосредоточенности является такое свойство внимания, как **рассеянность**. Психологи выделяют рассеянность *обыкновенную* (состояние внимания, когда оно не сосредоточивается на одном объекте, а произвольно переходит на другие) и *мнимую, или "профессорскую"* (проявляется в глубоком сосредоточении на чем-то одном, когда человек не замечает ничего другого).

Устойчивость внимания – это длительность сосредоточения на объекте или явлении или удержание требуемой интенсивности внимания в течение длительного времени. Устойчивость внимания определяется различными причинами:

– индивидуальными физиологическими особенностями организма (свойства нервной системы и общее состояние организма в данный момент времени);

– психическим состоянием (возбужденностью, заторможенностью и т.д.);

– мотивацией (наличием или отсутствием интереса к предмету деятельности, его значимостью для личности);

– внешними обстоятельствами при осуществлении деятельности.

Устойчивость внимания *повышается при соблюдении:*

а) оптимального темпа работы: при слишком замедленном или чрезмерно убыстренном темпе устойчивость внимания нарушается;

б) оптимального объема работы: при чрезмерном объеме заданной работы внимание часто становится неустойчивым;

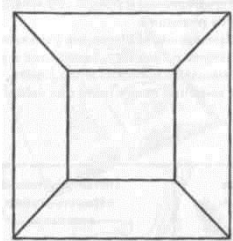
в) разнообразия работы: однообразный, монотонный характер работы вредно отражается на устойчивости внимания; наоборот, внимание становится устойчивым, когда работа включает разнообразные виды деятельности, когда изучаемый предмет рассматривается и обсуждается с различных сторон.

Отвлекаемость внимания – свойство, противоположное устойчивости. В отличие от переключения, совершаемого преднамеренно и произвольно, внимание отвлекается всегда непроизвольно и чаще – при воздействии сильных посторонних раздражителей (шум в помещении, боль, резкие запахи, неожиданная смена обстановки и т. д.) и негативно сказывается на качестве деятельности.

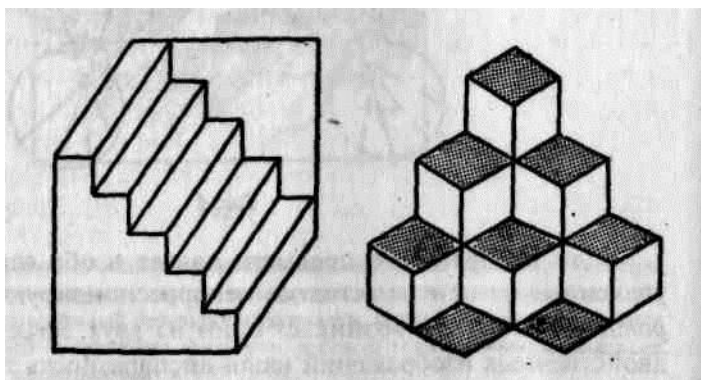
Интенсивность внимания характеризуется относительно большей затратой нервной энергии на выполнение данного вида деятельности, в связи с чем участвующие в этой деятельности психические процессы протекают с большей ясностью, четкостью и быстротой.

Интенсивность внимания выражается в большой сосредоточенности на данном виде работы и позволяет добиться лучшего качества совершаемых действий. Наоборот, снижение интенсивности внимания сопровождается ухудшением качества и уменьшением количества работы.

Колебание внимания выражается в периодической непроизвольной смене объектов, на которые оно обращается.



Колебания внимания наблюдаются даже при самом сосредоточенном и устойчивом внимании. Выражаются они в том, что при всей своей устойчивости и сосредоточенности на данной деятельности внимание в какие-то определенные моменты переходит с одного объекта к другому с тем, чтобы через некоторый промежуток времени вновь вернуться к первому.



Колебание внимания объясняется утомлением нервных центров в процессе деятельности, выполняемой с напряженным вниманием. Деятельность определенных нервных центров не может продолжаться без перерыва с высокой интенсивностью. При напряженной работе соответствующие нервные клетки быстро истощаются и нуждаются в восстановлении израсходованных веществ. Наступает сохрнительное торможение, в результате которого возбуждательный процесс в данных, только что усиленно работавших клетках ослабевает, возбуждение же в тех центрах, которые до того были заторможены, повышается и внимание отвлекается на посторонние раздражители, связанные с этими центрами. Но так как при работе имеется установка на длительное сохранение внимания именно на данной, а не на другой деятельности, мы тот час преодолеваем эти отвлечения, как только основные центры, связанные с выполняемой работой, восстановят запас своей энергии.

Объем внимания – характеризуется количеством объектов или их элементов, которые могут быть одновременно восприняты с одинаковой степенью ясности и отчетливости в один момент.

Численная характеристика среднего объема внимания составляет 5 ± 2 единиц информации у детей и 7 ± 2 – у взрослых.

Объем внимания может быть расширен путем тщательного изучения объектов и той ситуации, в которой их приходится воспринимать. Когда деятельность протекает в знакомой обстановке, объем внимания повышается и человек замечает больше элементов, чем тогда, когда ему приходится действовать в неясной или мало понятной ситуации. Объем внимания опытного, знающего данное дело человека будет больше, чем объем внимания неопытного, не знающего это дело человека.

Распределение внимания – это возможность одновременного выполнения индивидом двух или более видов деятельности.

Сказанное не означает, что эти виды деятельности в буквальном смысле слова выполняются параллельно. Такое впечатление создается за счет способности человека быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, успевая возвращаться «к прерванному действию» до того, как наступит забывание.

Распределение внимания зависит от психологического и физиологического состояния человека. При утомлении (в процессе выполнения

сложных видов деятельности, требующих повышенной концентрации внимания) область его распределения значительно сужается.

Следовательно, распределенным называется внимание, направленное одновременно на несколько объектов или видов деятельности.

(Например, когда студент слушает и одновременно записывает лекцию).

Распределение внимания проявляется также тогда, когда шофер управляет автомобилем и в то же время внимательно следит за всеми препятствиями на его пути: дорогой, обочиной, другими автомобилями и т. п.

При распределенном внимании каждый из охватываемых им видов деятельности протекает при относительно меньшей интенсивности внимания, чем тогда, когда оно сосредоточено только на одном каком-либо объекте или действии. Однако в целом распределенное внимание требует от человека значительно больших усилий и затраты нервной энергии, чем сосредоточенное.

Распределенное внимание является необходимым условием успешного выполнения многих сложных видов деятельности, по самой своей структуре требующих одновременного участия разнородных функций или операций.

Переключаемость внимания – это способность быстро выключаться из одних видов деятельности и включаться в новые виды деятельности, соответствующие изменившимся условиям. Подобный процесс может осуществляться как на произвольной, так и на непроизвольной основе.

Непроизвольная переключаемость внимания может свидетельствовать о его неустойчивости. Однако это не всегда негативное качество, так как оно способствует временному отдыху организма и анализатора, сохранению и восстановлению нервной системы и работоспособности организма в целом. Вместе с тем, можно говорить о переключаемости, когда происходит преднамеренный перенос внимания с одного объекта на другой или с одних его элементов на другие.

Переключаемость внимания зависит от подвижности нервной системы (темперамент), и, следовательно, она выше у людей более молодого возраста, а так же от волевых особенностей. В состоянии нервно-психического напряжения этот показатель снижается (возможно, компенсаторно) за счет повышения устойчивости и сосредоточенности.

4. Виды внимания.

Рассмотрим основные виды внимания.

В зависимости от активности личности выделяют:

- непроизвольное,
- произвольное и
- постпроизвольное (послепроизвольное) внимание.

Непроизвольное (непреднамеренное) внимание возникает без намерения человека увидеть или услышать что-либо, без заранее поставленной цели, без усилий воли. Непроизвольное внимание вызывается внешними причинами — теми или другими особенностями действующих на человека в данный момент объектов. Особенности, благодаря которым внешние предметы могут привлекать наше внимание, следующие.

Интенсивность раздражителя. Более сильный, чем другой, одновременно с ним действующий на организм, объект (более сильный звук, более яркий свет, более резкий запах и т. д.) скорее привлечет к себе внимание

Новизна, необычность объектов. Иногда даже и не выделяющиеся своей интенсивностью объекты привлекают к себе внимание, если только они для нас новы; например, некоторые изменения в привычной обстановке, появление нового лица в аудитории или компании и т. д.

Резкая смена, а также динамичность объектов, часто наблюдающиеся при сложных и длящихся долгое время действиях, например при наблюдении за спортивным состязанием, восприятию кинокартины и т. д. В этих случаях нарушение относительно спокойного течения раздражителей вследствие внезапного усиления или ослабления отдельных раздражителей, введения паузы или изменения ритма и темпа движений невольно привлекает внимание.

Непреднамеренное внимание характеризуется следующими основными особенностями:

При непреднамеренном внимании человек предварительно не готовится к данному восприятию или действию.

Непреднамеренное внимание наступает внезапно, немедленно вслед за воздействием раздражения и в своей интенсивности обуславливается особенностями вызвавших его раздражений.

Непреднамеренное внимание скоропреходяще: оно длится, пока действуют соответствующие раздражители, и, если не принять необходимых мер к его закреплению в форме преднамеренного, — прекращается.

Обобщённая характеристика причин произвольного внимания.

1 группа – внешние причины внимания: интенсивность, контраст, новизна, ослабление или прекращение действия раздражителя, пространственные изменения и движение источников раздражения по отношению к положению органов чувств.

2 группа – внутренние причины внимания:

- соответствие внешнего раздражителя внутреннему состоянию организма, т.е. его потребностям;
- эмоциональная окраска раздражителя, наличие интереса;
- влияние прошлого опыта, т.е. воздействие имеющихся у нас знаний, сформированных навыков, привычек;
- ожидание определённого впечатления;
- общая направленность личности;
- зависимость направленности внимания от структуры деятельности, т.е. от того места, которое занимает данный объект в структуре деятельности.

Произвольное (преднамеренное) внимание активное, целенаправленное сосредоточение сознания, поддержание уровня которого связано с определенными волевыми усилиями, необходимыми для борьбы с более сильными воздействиями. Раздражителем в этой ситуации является мысль или приказ, произносимый про себя и вызывающие соответствующее возбуждение в коре головного мозга. Произвольное внимание зависит от состояния нервной системы (снижается при расстроенном, чрезмерно

возбужденном состоянии) и определяется мотивационными факторами: силой потребности, отношением к объекту познания и установкой (неосознаваемой готовностью воспринимать предметы и явления действительности определенным образом). Этот вид внимания необходим для усвоения навыков, от него зависит работоспособность.

Исходя из этого произвольное внимание отличают следующие характеристики:

Целенаправленность. Произвольное внимание определяется задачами, которые человек ставит перед собой в той или иной деятельности. При преднамеренном внимании не всякие объекты привлекают внимание, а только те, которые стоят в связи с задачей, выполняемой человеком в данный момент; из многих объектов он выбираем те, которые нужны в данном виде деятельности.

Организованность. При произвольном внимании человек заранее готовится быть внимательным к тому или другому предмету, сознательно направляет свое внимание на этот предмет, проявляет умение организовать необходимые для данной деятельности психические процессы.

Повышенная устойчивость. Преднамеренное внимание позволяет организовать работу на более или менее долгое время, оно связано с планированием этой работы.

Эти особенности произвольного внимания делают его важным фактором успешности той или иной деятельности.

Характеристика **постпроизвольного внимания** содержится уже в самом его названии: оно наступает после произвольного, но качественно от него отличается. Когда при решении задачи появляются первые позитивные результаты, возникает интерес, происходит автоматизация деятельности. Ее выполнение уже не требует специальных волевых усилий и ограничено лишь утомлением, хотя цель работы сохраняется.

Послепроизвольное внимание носит целенаправленный характер, но не требует специальных волевых усилий. Оно обладает устойчивостью произвольного и энергетической экономностью непроизвольного внимания. Это самый продуктивный вид внимания, с которым связывается и наиболее эффективная интеллектуальная и физическая деятельность. Если у человека возникло послепроизвольное внимание, ему трудно переключиться на другой объект.

Таблица – Сравнительная характеристика видов внимания.

Виды внимания и их сравнительные характеристики			
Виды внимания	Условия возникновения	Основные характеристики	Механизмы

Непроизвольное	Действие сильного, контрастного или значимого и вызывающего эмоциональный отклик раздражителя	Непроизвольность, легкость возникновения и переключения	Ориентировочный рефлекс или доминанта, характеризующая более или менее устойчивый интерес личности
Произвольное	Постановка (принятие) задачи	Направленность в соответствии с задачей. Требуется волевых усилий, утомляет	Ведущая роль 2-й сигнальной системы
Послепроизвольное	Вхождение в деятельность и возникающий в связи с этим интерес	Сохраняется целенаправленность, снимается напряжение	Доминанта, характеризующая возникновение в процессе данной деятельности интереса

По характеру направленности выделяют: внешне направленное и внутреннее внимание.

Внешне направленное (перцептивное) внимание направлено на окружающие объекты и явления, а внутреннее – на собственные мысли и переживания.

По происхождению выделяют: природное и социально обусловленное внимание.

Природное внимание – это врожденная способность человека избирательно реагировать на те или иные внешние или внутренние стимулы, несущие в себе элементы информационной новизны.

Социально обусловленное внимание складывается в течение жизни субъекта (прижизненно) в результате обучения и воспитания. Оно связано с избирательным сознательным реагированием на объекты, с волевой регуляцией поведения.

По механизму регуляции выделяют: непосредственное и опосредованное внимание.

Непосредственное внимание не управляется ничем, кроме того объекта, на который оно направлено и который соответствует актуальным интересам и потребностям человека.

Опосредованное внимание регулируется с помощью специальных средств, например жестов.

По своей направленности на объект различают следующие формы внимания:

- сенсорное (направлено на восприятие),
- интеллектуальное (направлено на мышление, работу памяти),
- моторное (направлено на движение).

По динамике интенсивности различают: статическое и динамическое внимание.

Статическим называется такое внимание, высокая интенсивность которого легко возникает в самом начале работы и сохраняется на протяжении

всего времени ее выполнения. Такое внимание не требует особого «разгона», постепенного накапливания; оно с самого начала работы отличается максимальной степенью интенсивности. Отличающийся статическим вниманием ученик сразу же включается в учебную работу, как только начался урок, и сохраняет более или менее на одном уровне эту интенсивность внимания во все время работы.

Статическое внимание характеризуется также легким переключением на новые виды работы при переходе, например, от одного материала к другому.

Динамическое внимание отличается противоположными качествами; в начале работы оно не интенсивно; человеку требуется известное усилие для того, чтобы заставить себя быть внимательным к данному виду действий; он медленно втягивается в работу; первые минуты проходят у него в постоянных отвлечениях, и лишь постепенно и с трудом он сосредоточивается на работе.

Для динамического внимания характерно также затрудненное переключение с одного вида работы на другой. Это объясняется, с одной стороны, тем, что при динамическом внимании достигнутая степень сосредоточенности в отношении данной работы сохраняется длительное время, даже тогда, когда наступило время перейти к новому виду деятельности. С другой стороны, эта затрудненность переключения связана с тем, что переход к новому виду работы опять требует раскочки, разгона, постепенного вхождения в эту работу.

Динамическое внимание обычно связано с неумением планировать работу и правильно распределять свои силы: человек не видит отдаленных перспектив своей работы, не представляет себе достаточно ясно тех операций, их объема и последовательности, которые он должен совершить, не умеет правильно распределять свои усилия.

Тема 1.6. Мышление и воображение.

Вопросы для изучения:

1. Понятие мышления.
2. Формы и операции мышления.
3. Понятие воображения
4. Способы создания образов воображения.

1. Понятие мышления.

Мышление – это социально-обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за ее пределы.

Мышление – это опосредованное и обобщенное отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающийся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними.

Мышление неразрывно связано с речевыми механизмами. Эта органическая, неразрывная связь обнаруживает социальную, общественно историческую сущность человеческого мышления.

Мышление это функция мозга, результат его аналитико-синтетической деятельности. Оно обеспечивается работой обеих сигнальных систем, при ведущей роли второй.

В своем становлении мышление проходит две стадии: допонятийную (начальная стадия развития мышления у ребенка, когда его мышление имеет другую, чем у взрослого организацию) и понятийную.

Индивидуальные особенности мышления:

Индивидуальные особенности мышления у различных людей проявляются прежде всего в том, что у них по разному складывается соотношение разных и взаимодополняющих видов и форм мыслительной деятельности.

К индивидуальным особенностям мышления относят также и другие качества познавательной деятельности:

Самостоятельность мышления – проявляется прежде всего в умении увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему и затем решить их своими силами. Творческий характер мышления отчетливо выражается именно в такой самостоятельности.

Гибкость мышления – заключается в умении изменить намеченный вначале путь (план) решения задач, если он не удовлетворяет тем условиям проблемы, которые постепенно вычлняются в ходе ее решения и которые не удалось учесть с самого начала.

Быстрота мысли – особенно нужна в тех случаях, когда от человека требуется принятие определенного решения в очень короткий срок.

Мышление — это особого рода деятельность, имеющая свою структуру и виды.



Чаще всего мышление подразделяют на теоретическое и практическое. При этом в теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, а в практическом наглядно-образное и наглядно-действенное.

Понятийное мышление — это такое мышление, в котором используются определенные понятия. При этом, решая те или иные умственные задачи, мы не обращаемся к поиску с помощью специальных методов какой-либо новой информации, а пользуемся готовыми знаниями, полученными другими людьми и выраженными в форме понятий, суждений умозаключений.

Образное мышление — это вид мыслительного процесса, в котором используются образы. Эти образы извлекаются непосредственно из памяти или воссоздаются воображением. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, что в результате манипулирования ими мы можем найти решение интересующей нас задачи. Чаще всего такой вид мышления преобладает у людей, деятельность которых связана с каким-либо видом творчества.

Наглядно-образное мышление — это вид мыслительного процесса, который осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и без этого осуществляться не может. Мысля наглядно-образно, мы привязаны к действительности, а необходимые образы представлены в кратковременной и оперативной памяти. Данная форма мышления является доминирующей у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Наглядно-действенное мышление — это особый вид мышления, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых производственным трудом, результатом которого является создание какого-либо материального продукта.

Словесно-логическое мышление (понятийное) — вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями.

Следует отметить, что все эти виды мышления могут рассматриваться и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное.

Все виды мышления тесно взаимосвязаны. При решении задач словесные рассуждения опираются на яркие образы. В то же время решение даже самой простой, самой конкретной задачи требует словесных обобщений.

Для творческой работы необходимо обладать способностью самостоятельно и критично мыслить, проникать в сущность предметов и явлений, быть пытливым, что в значительной мере обеспечивает продуктивность умственной деятельности.

Теоретическое и практическое мышление. Они различаются по типу решаемых задач и характеру получаемого результата. Теоретическое мышление — это познание законов и закономерностей окружающей нас действительности. Его результат — теория познаваемых явлений. Задача

практического мышления – подготовка физического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы.

Интуитивное и дискурсивное (синоним — аналитическое, логическое) мышление.

Дискурсивное мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным. В то же время оно играет важнейшую роль в творческом процессе.

Реалистическое и аутистическое мышление. Первое из них направлено в основном на внешний мир, регулируется логическими законами, а второе связано с реализацией желаний человека, когда желаемое выдается за действительно существующее. Иногда используется термин «эгоцентрическое мышление». Оно характеризуется прежде всего невозможностью принять точку зрения другого человека.

Репродуктивное и творческое мышление. Репродуктивное мышление получает результат, используя уже готовые способы решения (алгоритмы). Творческое мышление отличается тем, что помимо получения результата создает новый способ решения. В том случае, если данный новый способ уже существует, но не был известен «переоткрывшему» его человеку, все равно говорят о творческом мышлении. Дискурсивное мышление доступно компьютеру. Творческое мышление присуще только человеку и не поддается компьютерному моделированию.

Выделяют также произвольные мыслительные процессы и произвольные. Так, различаются произвольные трансформации образов сновидения и целенаправленное решение мыслительных задач.

2. Формы и операции мышления.

Мыслительные операции и их характеристика.

Мыслительная деятельность человека представляет собой решение разнообразных мыслительных задач, направленных на раскрытие сущности чего-либо.

Мыслительная операция – это один из способов мыслительной деятельности, посредством, которого человек решает мыслительные задачи.

Анализ – мыслительная операция разделения сложного объекта на составляющие его части или характеристики.

Синтез – мыслительная операция, позволяющая в едином процессе мысленно переходить от частей к целому.

Сравнение – мыслительная операция, основанная на установлении сходства и различия между объектами. Сравнение основано на анализе. Сравнение м.б. односторонним (по одному признаку) и многосторонним (по нескольким признакам).

Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам. Бывает двух видов: 1) общие как сходные признаки; 2) общие как существенные признаки. Всякое существенное свойство

является вместе с тем и общим для данной группы однородных предметов, но не наоборот.

Абстрагирование – отвлечение, мыслительная операция, основанная на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных.

Конкретизация – процесс, обратный абстрагированию и неразрывно связанный с ним. Возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному с целью раскрытия содержания.

Основные формы мышления.

Мышление человека протекает в форме понятий, суждений и умозаключений.

Понятие — это отражение общих и существенных свойств предметов или явлений. В основе понятий лежат наши знания об этих предметах или явлениях. Принято различать общие и единичные понятия.

Общими понятиями называют те, которые охватывают целый класс однородных предметов или явлений, носящих одно и то же название. В них отражаются признаки, свойственные всем предметам, которые объединены соответствующим понятием. Например, понятия «стул», «здание», «болезнь», «человек» и др.

Единичными называются понятия, обозначающие какой-либо один предмет. Например, «Енисей», «Венера», «Саратов» и др. Единичные понятия представляют собой совокупность знаний о каком-либо одном предмете, однако при этом отражают свойства, которые могут быть охвачены другим, более общим понятием. Например, в понятие «Енисей» входит то, что это река, которая течет по территории России.

Следует отметить, что любые общие понятия возникают лишь на основе единичных предметов и явлений. Поэтому формирование понятия происходит не только посредством уяснения каких-либо общих свойств и особенностей группы предметов, но в первую очередь через приобретение знаний о свойствах и особенностях единичных предметов. Закономерный путь формирования понятий — это движение от частного к общему, т. е. через обобщение.

Усвоение понятий — это достаточно сложный процесс, который имеет несколько этапов. На первых этапах формирования понятия не все существенные признаки воспринимаются нами как существенные (это особенно характерно для детей). Более того, то, что является существенным признаком, нами может не осознаваться вообще, а то, что является несущественным, воспринимается нами как существенное. Сегодня у нас есть все основания считать, что основой формирования понятий является практика. Очень часто, когда нам не хватает практического опыта, некоторые наши понятия имеют искаженный вид. Они могут быть необоснованно сужены или расширены. В первом случае понятие, сформированное нашим сознанием, не включает в себя то, что должно включать, а во втором случае, наоборот, объединяет в себе ряд признаков, совсем не свойственных отражаемому в понятии предмету. Например, некоторые школьники младших классов не

относят насекомых к животным. В то же время понятие «елка» часто применяется детьми ко всем хвойным деревьям.

Вероятно, можно выделить не только этапы формирования понятий, но и определенные механизмы этого процесса. Мы не ошибемся, если скажем, что некоторые понятия формируются у нас в первый год жизни, и мы не можем раскрыть закономерности их формирования, потому что приобретаемые нами в первые годы жизни знания попадают в разряд неосознаваемых. К таким понятиям можно отнести понятия «время» и «пространство», хотя, по мнению ряда американских авторов, данные понятия следует относить к врожденным. Но таких понятий не так много. Большинство понятий, которыми мы оперируем, приобретается нами в процессе нашего развития.

Усвоить понятие можно двумя путями:

- либо нас специально учат чему-либо, на основе чего формируется понятие,

- либо мы в процессе деятельности самостоятельно формируем понятие, опираясь на собственный опыт.

Каким путем будет происходить усвоение, зависит от того, чему учится человек. Специальное обучение служит средством научения «ядром понятий» (общим понятиям), тогда как в личном опыте мы приобретаем «прототипы» (единичные понятия). Например, если вы говорите ребенку, что волк — это злой и опасный хищник (ядро понятия), то из своего опыта, посещая зоопарк, ребенок может узнать, что волки — это беспомощные, лохматые и совсем не опасные животные (прототип).

Ядра и прототипы понятий тесно взаимосвязаны. Их соотношение определяет адекватность наших представлений о каком-то явлении или предмете. Причем адекватность этих представлений зависит от того, насколько точно усвоена суть явления или предмета, т. е. его ядро. Наши личные представления всегда связаны с каким-то контекстом, поэтому, чтобы разобраться в том, с чем приходится сталкиваться в жизни, человеку необходим значительный практический опыт. Родители, как правило, стараются предотвратить ошибки детей, поэтому всегда стремятся передать детям ядро понятий.

Однако усвоение ядер понятий детьми имеет свою динамику. Как показали экспериментальные исследования, только к 10 годам у детей проявлялся сдвиг от прототипа к ядру как окончательному критерию в решениях о понятии.

Американские психологи выделяют несколько способов усвоения понятий через практический опыт. Простейший способ они называют стратегией экземпляра. Проиллюстрировать его можно на том, как ребенок усваивает понятие «мебель». Когда ребенок встречает известный пример, или экземпляр, — скажем, стол — он сохраняет его образ в памяти. Позднее, когда ребенок должен решить, является или нет новый элемент — скажем, другой стол — примером мебели, он сравнивает этот новый объект с хранимыми в памяти образами мебели, включая образ стола. Эта стратегия широко используется детьми, и она лучше работает с типичными примерами, чем с

нетипичными. Так, если понятие маленького ребенка о мебели состояло только из наиболее типичных примеров (скажем, стола и стула), он сможет правильно классифицировать другие примеры, которые выглядят похожими на знакомые экземпляры, такие как стол или диван, но не те примеры, которые отличаются от знакомых, такие как книжная полка. Стратегия экземпляра сохраняется и у взрослых. Она часто используется для приобретения новых понятий.

По мере взросления человек начинает пользоваться другой стратегией — проверкой гипотезы. Он изучает известные примеры понятия, ищет признаки, относительно общие для них (например, многие предметы мебели находятся в жилых пространствах), и выдвигает гипотезу, что именно эти общие признаки характеризуют данное понятие. Затем он анализирует новые объекты, отыскивая в них эти критические признаки, и сохраняет выдвинутую гипотезу, если она ведет к правильной категоризации нового объекта, или заменяет ее, если она не подтверждается. Эта стратегия, таким образом, основана на абстракциях.

Исследование физиологических основ мышления позволило установить, что эти две стратегии приобретения понятий — стратегия экземпляра и стратегия проверки гипотезы — реализуются различными участками мозга. Подтверждение этому получено при обучении взрослых пациентов с повреждениями мозга различным понятиям.

Можно назвать несколько факторов и условий, способствующих успешному усвоению понятий.

Во-первых, варьирование признаков предмета, понятие о котором мы пытаемся усвоить. Чем с большим числом признаков предмета мы встретимся в практическом опыте, тем более полное понятие у нас будет сформировано о данном предмете.

Во-вторых, использование наглядности при усвоении понятий позволяет сформировать образы, которые дают отчетливое знание признаков предмета, его качеств и свойств.

Однако овладеть понятием — это значит не только уметь назвать его признаки, пусть даже весьма многочисленные, но и уметь применять понятие на практике, т. е. уметь оперировать им. Как правило, наши затруднения с применением на практике понятий связаны с новыми, необычными условиями, в которых необходимо оперировать имеющимся у нас понятием. Причем применение понятия на практике в различных условиях является не только показателем степени его усвоения, но и средством достижения наилучшего усвоения этого понятия.

Суждение — это форма мышления, отражающая объекты действительности в их связях и отношениях. Каждое суждение есть отдельная мысль о чем-либо.

Например, суждение «Металлы при нагревании расширяются», выражает связь между изменениями температуры и объемом металлов.

Устанавливая таким образом различные связи и отношения между понятиями, суждения являются высказываниями чего-то о чем-то. Они утверждают или отрицают какие-либо отношения между предметами,

событиями, явлениями действительности. Например, когда мы говорим: «Земля вращается вокруг Солнца», мы тем самым утверждаем наличие определенной объективной связи в пространстве между двумя небесными телами.

Суждения бывают общими, частными и единичными.

В общих суждениях что-либо утверждается (или отрицается) относительно всех предметов данной группы, данного класса, например, «Все рыбы дышат жабрами».

В частных суждениях утверждение или отрицание относится уже не ко всем, а лишь к некоторым предметам, например: «Некоторые студенты — отличники»;

в единичных суждениях — утверждение/отрицание относится только к одному предмету, например: «Этот ученик плохо выучил урок».

Суждения образуются двумя основными способами:

1) непосредственно, когда в них выражают то, что воспринимается. Мы видим, например, стол коричневого цвета и высказываем простейшее суждение: «Этот стол коричневый».

2) опосредствованно — путем умозаключений или рассуждений. С помощью рассуждения из одних суждений выводят, получают другие (или другое) суждения. Например, Д.И. Менделеев на основании открытого им периодического закона чисто теоретически, лишь с помощью умозаключений вывел и предсказал некоторые свойства еще неизвестных в его время химических элементов.

Умозаключение — это вывод из нескольких суждений, дающий нам новое знание о предметах и явлениях объективного мира. Например, если известно, что «все сланцы горючи» (первое суждение) и что «данное вещество является сланцем» (второе суждение), то сразу можно умозаключить, т.е. сделать вывод, что «данное вещество горюче» (третье суждение выведено из первых двух); причем уже не требуется специально прибегать к непосредственной опытной, эмпирической проверке этого вывода.

Исходные суждения, из которых выводится, извлекается другое суждение, называют посылками умозаключения. В приведенном выше примере посылками будут следующие суждения: «Все сланцы горючи» (общая, или большая посылка), «данное вещество является сланцем» (частная, или меньшая, посылка).

Вывод, получаемый в ходе умозаключения из этих двух посылок, большей и меньшей, называется заключением.

Умозаключения бывают: индуктивные, дедуктивные и по аналогии.

Индуктивное умозаключение — это умозаключение от единичного (частного) к общему. Из суждений о нескольких единичных случаях или о группах их человек делает общий вывод. Сам процесс движения мысли от единичного к общему называется индукцией.

Рассуждение, в котором мысль движется в обратном направлении, называется дедукцией, а вывод — *дедуктивным*. Дедукция есть вывод частного случая из общего положения, переход мысли от общего к менее общему, к

частному и единичному. Дедукция позволяет предвидеть ход событий, обнаруживать новые факты, опираясь на раскрытую наукой закономерность.

Умозаключение по аналогии – это умозаключение от частного к частному. Сущность его состоит в том, что на основании сходства двух предметов в некоторых отношениях делается вывод о сходстве этих предметов и в других отношениях. Пример с Марсом и Землей.

Умозаключение по аналогии лежит в основе создания многих гипотез и догадок.

3. Понятие воображения.

Воображение представляет собой отражение реальной действительности в новых непривычных сочетаниях и связях и свойственно только человеку. Воображение позволяет ему выйти за пределы реального мира во времени и пространстве, дает возможность еще до начала работы представить себе готовый результат труда. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей.

Воображение – это психический процесс создания новых образов на основе ранее воспринятых.

Воображение является одним из самых загадочных психических явлений и занимает промежуточное положение между восприятием и мышлением, мышлением и памятью. Нам мало что известно о механизме воображения, его анатомо-физиологической основе.

Воображение многофункционально. Среди его важнейших функций Р.С. Немов называет следующие:

- Представление действительности в образах и возможность пользоваться ими. Воображение ориентирует человека в процесс деятельности, создает психическую модель конечного или промежуточного продуктов труда, что и способствует их предметному воплощению.

- Регулирование эмоциональных состояний. При помощи своего воображения человек способен хотя бы отчасти удовлетворять многие потребности, снимать порождаемую ими напряженность.

- Формирование внутреннего плана действий – Способности выполнять их в уме, манипулируя образами

- Планирование и программирование деятельности – составление таких программ поведения, когда проблемная ситуация не определена.

- Управление психофизиологическим состоянием организма – с помощью воображения чисто волевым путем человек может влиять на органические процессы: изменять ритмику дыхания, частоту пульса, кровяное давление, температуру тела.

Воображение может функционировать на разных уровнях. Их различие определяется прежде всего активностью человека.

Виды воображения. По степени выраженности активности различают воображения:

Активное	Пассивное
-----------------	------------------

Характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию усилием воли вызывает у себя соответствующие образы.		Характеризуется созданием образов, которые не воплощаются в жизнь. Образы пассивного воображения возникают спонтанно, помимо воли и желания человека.	
творческое	воссоздающее	преднамеренное	непреднамеренное
Возникает в процессе труда и предполагает самостоятельное создание образов, реализуемых в оригинальных и ценных продуктах деятельности. Является неотъемлемой стороной технического, художественного и иного творчества.	В своей основе имеет создание тех или иных образов, соответствующих описанию. Этим видом воображения мы пользуемся при чтении литературы, изучении географических карт и чертежей.	Создает образы, не связанные с волей, которая способствовала бы их осуществлению. Примером может служить образ Манилова, созданный Н.В. Гоголем в романе «Мертвые души».	Наблюдается при ослаблении деятельности сознания, при его расстройствах, в полудрежном состоянии, во сне.

4. Способы создания образов воображения.

Агглютинация – «склеивание», комбинация, слияние отдельных элементов или частей нескольких предметов в один образ. Русалка, кентавр, пегас, сфинкс.

Акцентирование или заострение – выделение и подчеркивание какой-либо части, детали в создаваемом образе. Карикатуры выделяют самое существенное в образе, меняя пропорции: болтуна изображают с длинным языком, любителя поесть, наделяют большим животом.

Гиперболизация – увеличение или уменьшение предмета, изменение количества частей предмета или их смешение. Многорукий Будда, одноглазый циклоп, Змей-горыныч.

Схематизация – сглаживание различий предметов и выделение черт сходства между ними. Национальные орнаменты и узоры.

Типизация – выделение существенного, повторяющегося в однородных явлениях, и воплощение его в конкретном образе. А.М. Горький писал: «Как строятся типы в литературе? Они строятся, конечно, не портретно, не берут отдельно какого-нибудь человека, а берут тридцать – пятьдесят людей одной линии, одного рода, одного настроения и из них создают Обломова, Фауста, Гамлета, Отелло и т.д. все это обобщенные типы».

Тема 1.7. Эмоции и чувства.

Вопросы для изучения:

1. Понятие эмоций.
2. Структура эмоций.
3. Формы эмоционального реагирования.

1. Понятие эмоций.

Термином «эмоция» (от лат. *emovere* — возбуждать, волновать) принято обозначать особую группу психических процессов и состояний, в которых выражается субъективное отношение человека к внешним и внутренним событиям его жизни.

Представления о природе, закономерностях и проявлениях эмоций и ходе развития психологической науки претерпевали значительные изменения, включая как сомнения в существовании вообще каких-либо закономерностей функционирования эмоций либо же в возможности их экспериментального изучения, так и полное отрицание необходимости употребления такого понятия (например, Э, Даффп).

Первая теоретически обоснованная трактовка эмоциональных явлений принадлежит психологам-интроспекционистам: эмоции - это особая группа явлений сознания, имеющих два основных проявления (удовольствие и неудовольствие). Также представители интроспективной психологии обратили внимание на связь эмоциональных явлений с деятельностью внутренних органов. Развитие исследований в этом направлении привело к довольно радикальному изменению в конце XIX в, взглядов на природу эмоциональных явлений, которые стали рассматриваться как специфический вид или производная физиологических процессов (бихевиоризм, теория Джемса-Ланге и др.). Параллельно развивалось еще одно направление, объяснявшее происхождение эмоций исходя из их эволюционно-биологического назначения, из функций, которые они выполняют в адаптации человека к окружающему миру (Ч.Дарвин и др.).

Концепция эмоций, разрабатываемая в отечественной (рефлексивной) психологии, основывается на тезисе о том, что психические процессы представляют собой специфический продукт деятельности мозга, сущность которого заключается в отражении окружающей действительности. Эмоции — это один из видов функционального состояния мозга, форма отражающей и регулирующей деятельности мозга. Кроме того, эмоции — это «отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания» (С.Л. Рубинштейн).

Таким образом, в отечественной психологии подчеркиваются два основных аспекта эмоций:

-аспект отражения: эмоции являются специфической формой отражения значимости предметов и событий действительности для субъекта. Эмоции — это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности;

- аспект отношения: эмоции выражают субъективное отношение человека к миру. По мнению П.М. Якобсона, «эмоциональная жизнь есть своеобразная форма отражения действительности, в которой выражаются субъективные отношения человека к миру».

В отличие от интроспективной психологии эмоции в рефлексивной психологии трактуются не как независимый мир субъективных явлений, не как специфический вид духовных фактов (противопоставляемых материальным фактам), а как совокупность процессов, порождаемых деятельностью мозга (как материальным субстратом). В противоположность бихевиористам отечественные психологи утверждают, что эмоции не являются специфическим видом физиологических реакций; эмоция — это психическое явление. Вместе с тем они подчеркивают значение тех физиологических механизмов, которые являются условием возникновения эмоциональных процессов (основные представления о физиологических механизмах эмоций основываются преимущественно на павловской теории). В противоположность сторонникам глубинной психологии утверждается, что эмоции обусловлены не влиянием внутренних инстинктивных сил, а отношением между человеком и окружающим миром.

Признание эмоций особым классом психических явлений тесно связано с проблемой определения их специфики (отличий от познавательных или мотивационно-потребностных процессов). Согласно Г.М. Бреславу, эмоции являются посредниками между мотивационными и познавательными процессами. К. Изард отмечает, что эмоциям в отличие от потребностей не присуще такое свойство, как цикличность.

Таким образом, эмоции — это особый класс психических явлений, выражающих в форме непосредственного переживания значимости для субъекта внешних и внутренних событий и регулирующих в соответствии с ними его деятельность и поведение.

2. Структура эмоций.

Впервые идея сложности психологической структуры эмоций была сформулирована В. Вундтом (1873-1874). По его мнению, структура эмоций включает три основных измерения: 1) удовольствие-неудовольствие; 2) возбуждение-успокоение; 3) напряжение-разрешение.

Впоследствии эти взгляды на структуру эмоций были развиты и в определенной степени преобразованы в работах других зарубежных и отечественных психологов. В настоящее время в качестве основных в структуре эмоций называются следующие компоненты:

- 1) импрессивный (внутреннее переживание);
- 2) экспрессивный (поведение, мимика, двигательная и речевая активность);
- 3) физиологический (вегетативные изменения).

Такого взгляда на структуру эмоций придерживаются такие ученые, как Е. П. Ильин (2001), К. Изард (2000), Г. М. Бреслав (1984), А. Н. Лук (1982), Р. Лазарус (1991) и др.

Каждый из этих компонентов при различных формах эмоционального реагирования может быть выражен в большей или меньшей степени, однако все они присутствуют в каждой целостной эмоциональной реакции как ее составляющие.

Импрессивный компонент эмоционального реагирования (переживание).

Всем эмоциональным реакциям присуще специфическое внутреннее переживание, являющееся «главной эмоциональной единицей» (А. Е. Ольшанникова, 1983). Согласно С. Л. Рубинштейну, переживание – это неповторимое событие внутренней жизни, проявление индивидуальной истории личности. По мнению Л. И. Божович, понимание характера переживаний человека позволяет лучше понимать и его сущность. Следовательно, основной функцией переживаний является образование специфического, субъективного опыта человека, направленного на выявление его сущности, места в мире и т.д.

В современной психологии существует несколько подходов к определению понятия «переживание»:

1) через его противопоставление объективному знанию. Так, согласно Л. М. Веккеру (2000), переживание – это непосредственное отражение самим субъектом своих собственных состояний, тогда как отражение свойств и отношений внешних объектов является знанием;

2) через лингвистический анализ слова «переживание», «пережить». Это характерно для деятельностной теории переживаний Ф. Е. Василюка (1984), согласно которой пережить что-либо, значит, перенести какое-то жизненное событие, справиться с критической ситуацией, а переживание – это «особая деятельность, особая работа по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни». Переживание-деятельность проявляется в тех случаях, когда становится невозможным прямое и непосредственное решение проблем в предметно-практической деятельности;

3) через критерий осмысленности. М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович (2001) дают следующее определение переживанию: это «осмысленное эмоциональное состояние, вызванное значимым объективным событием или воспоминаниями эпизодов предшествующей жизни». По мнению А. Н. Леонтьева, основной функцией переживаний является сигнализация о личностном смысле события. Ф. Е. Василюк считает, что функцией переживаний является не только выявление, но и производство личностного смысла;

4) через критерий значимости: насколько те или иные события или предметы необходимы, полезны либо, наоборот, вредны для данного человека. Ф. В. Бассин (1971), анализируя проблему «значащих переживаний», пишет о том, что любое событие может приобретать для человека «значение» другого типа, «опосредованное» не объективными характеристиками воздействия, а «историей» субъекта.

На наш взгляд, не смысл (представляющий собой феномен сознания), а именно значимость является наиболее существенным критерием для понимания сущности понятия «переживания», поскольку переживания могут быть и неосознаваемыми. При этом значимость может выступать и в качестве источника и в качестве результата, продукта процесса переживания.

Таким образом, переживание – это проявление субъективного отношения человека к какому-либо внешнему или внутреннему событию его жизни, выражающее характер (полезность, необходимость, опасность и т.д.) и степень его значимости для субъекта.

Различные ученые по-разному определяют характер и степень значимости событий, способных вызвать эмоциональную реакцию. Если для В. Вундта любое воспринимаемое событие является значимым (и, следовательно, эмоциональным) уже в силу того, что в момент восприятия оно является частью жизни индивида, то, согласно другим ученым (Р. Лазарус, Э. Клапаред и др.) эмоции возникают только в исключительных случаях.

Экспрессивный компонент эмоционального реагирования.
Эмоциональные переживания имеют определенное выражение во внешнем поведении человека: в его мимике, пантомимике, речи, жестикуляции. Именно экспрессивные проявления эмоций лучше осознаются и контролируются человеком. Вместе с тем человек не способен полностью управлять, контролировать внешнее выражение эмоций. Так, с помощью методики гипноза было выявлено, что человек не может выполнять движение, характерное для одного вида эмоций, и одновременно переживать другую эмоцию. Он либо меняет движение, либо оказывается неспособным испытывать новую, внушенную ему эмоцию (Bull, 1951). Кроме того, блокирование (подавление, сдерживание) экспрессивных эмоциональных проявлений (например, в ситуациях, вызывающих страх, но исключающих возможность бегства и т.п.) обычно приводит к появлению состояния эмоционального напряжения.

Все средства эмоциональной экспрессии можно разделить на мимические (выразительные движения лица), речевые (интонация и др.), звуковые (смех, плач и др.), жестикуляционные (выразительные движения рук) и пантомимические (выразительные движения всего тела).

Мимические средства эмоциональной экспрессии. Наибольшей способностью выражать различные оттенки эмоциональных переживаний обладает лицо человека. С помощью мимики, то есть координированных движений глаз, бровей, губ, носа и т.д., человек способен выражать самые сложные и разнообразные эмоции. Лицевая экспрессия является также главным каналом распознавания эмоциональных состояний у других людей.

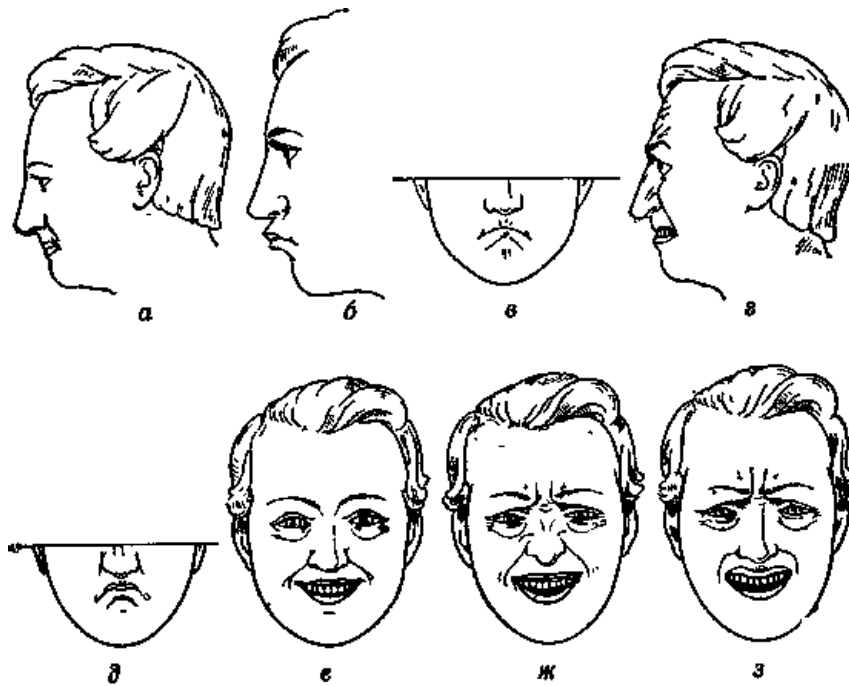


Рис. 1.2.2(а). Характерные черты мимики (по Пидериту):

а — удовольствие; б — настороженность; в — ожесточение; г — гнев; д — презрение;

е — веселость; ж — сильный смех; з — печаль

То, что человек рождается с уже готовым механизмом выражения эмоций с помощью мимики, было выявлено в исследованиях Г. Остера и П. Экмана (1968): все мускулы лица, необходимые для выражения различных эмоций, формируются в период 15-18-й недели внутриутробного развития, а изменения «выражения лица» у эмбриона можно наблюдать уже с 20-й недели. Однако эмоциональный опыт человека гораздо шире опыта его индивидуальных переживаний, о чем свидетельствует бедность мимики у слепых от рождения людей. Эмоциональный опыт человека формируется также в результате эмоциональных сопереживаний, возникающих в общении с другими людьми, и в частности передаваемых средствами искусства (литература, живопись).

Исследования П. Экмана и К. Изарда позволили определить три автономные зоны лица: 1) область лба и бровей; 2) область глаз (глаза, веки, основание носа); 3) нижняя часть лица (нос, щеки, рот, челюсти, подбородок). Как показали эксперименты В. А. Барабанщикова и Т. Н. Малковой (1988) наиболее выразительные мимические проявления локализуются преимущественно в нижней части лица, а наименее выразительные - в области лба-бровей. По их мнению, глаза являются своеобразным смысловым центром лица, где происходит как бы аккумулятивное влияние сильных мимических изменений верхней и нижней части. Кроме того, для разных эмоций существуют оптимальные зоны распознавания: горе и страх – область глаз, гнев – верхняя часть лица, радость и отвращение – нижняя часть лица.

Речевые средства эмоциональной экспрессии. Большое значение во взаимоотношениях людей приобрело выражение эмоций с помощью различных

речевых средств. При этом речь может иметь выразительное значение безотносительно и даже в противоречии со смыслом и содержанием произносимых слов.

Основными характеристиками речевой эмоциональной экспрессии являются: интонация, четкость дикции, логическое ударение, темп артикулирования и паузации, чистота звучания голоса, лексическое богатство, свободное и точное выражение мыслей.

Речь в состоянии эмоционального напряжения имеет следующие отличительные особенности: 1) в плане моторной реализации: существенное повышение/понижение громкости речи, убыстрение/замедление темпа речи, более отчетливое произношение, повышение на 50% количества пауз хетизации (сомнения), незавершение фраз; 2) грамматически: увеличение количества существительных и глаголов по сравнению с прилагательными и наречиями, повторы и двусмысленности, нарушения в синтаксическом строении фраз («телеграфный стиль»); 3) лексически: упрощение речи (выбор более коротких слов с наиболее высокой частотностью в языке), увеличение количества слов-паразитов, неологизмов, парафазий (ошибочных употреблений слов); 4) семантически: появление слов со значением семантической безысключительности (вечно, всегда, никогда, никто); речь характеризуется, с одной стороны, большей резкостью в оценках, с другой – нерешительностью (В. П. Белянин, 1999).

Физиологический компонент эмоционального реагирования. О наличии эмоциональной реакции на что-либо можно судить не только по самоотчету человека о переживаемом им состоянии или по его внешнему поведению, но и по характеру изменения вегетативных показателей (пульс, артериальное давление, частота дыхания и т.д.). Чаще всего такие изменения в организме называют эмоциональным возбуждением. Однако по физиологическим изменениям можно сделать вывод скорее о количественных характеристиках эмоционального процесса (интенсивность, длительность), чем о качественных (модальность).

Вместе с тем, знак эмоции может определять особенности вегетативной реакции. П. В. Симоновым (1972) было выявлено, что положительные эмоциональные реакции: 1) всегда слабее отрицательных; 2) в большинстве короткоживущие состояния; 3) даже сильные положительные эмоциональные реакции безвредны для здоровья человека.

Функции эмоций и чувств:

1. Отражательная (позволяют определить полезность или вредность события).

2. Побудительная (эмоциональное переживание содержит образ предмета и пристрастное отношение к нему, что и побуждает человека к действию).

3. Подкрепляющая (значимые события быстрее и надолго запечатлеваются в памяти).

4. Переключательная (обнаруживается при конкуренции мотивов, в результате которой определяется доминирующая потребность).

5. Приспособительная (благодаря эмоциям устанавливается значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных потребностей, поэтому организм может эффективно приспособиться к тем или иным окружающим условиям).

6. Коммуникативная (мимика и пантомимика позволяет человеку передавать свои переживания другим людям). Благодаря этой функции человек может воздействовать на других людей.

Эмоции - особый класс свойственных личности психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности.

Эмоции включены во все психические процессы и состояния человека. Любые проявления его активности сопровождаются эмоциональными переживаниями.

3. Формы эмоционального реагирования.

В ходе своего развития эмоции дифференцируются и образуют различные специфические формы, отличающиеся по своим проявлениям, способам организации и закономерностям протекания. Однако, до сих пор в психологии нет единой точки зрения на проблему дифференциации эмоциональных явлений, из-за своей сложности и многообразия они с трудом поддаются общему анализу.

Эмоциональный тон. Данная форма эмоционального реагирования выделяется не всеми исследователями, хотя уже в работах В. Вундта есть упоминание о «чувственном тоне» как простейшей форме эмоций, возникающем в связи с определенными ощущениями. Следовательно, в результате контакта с окружающим миром человек получает информацию не только о свойствах объектов и явлений, но и об эмоциональном значении тех или иных сенсорных раздражителей (неприятный вкус, резкий звук, яркий свет и т.д.).

Более того, некоторые ученые считают, что эмоции филогенетически являются более ранней, чем ощущения, формой психического отражения. Такие примитивные эмоции тесно связаны с движениями, направленными на увеличение контакта с полезным объектом или на снижение контакта с вредным объектом.

Согласно К. К. Платонову, элементарные анализаторы у простейших животных вначале давали только два субъективно улавливаемых качественных сигнала: жизненно полезно и жизненно вредно. Они являлись двумя элементарными переживаниями, в дальнейшем принявшими форму удовольствия и неудовольствия. В то же время эмоции явились той основой, на которой развились ощущения как более высокий вид отражения, дающий субъективный образ объективного мира. С развитием ощущений эмоции также совершенствовались, но до сих пор продолжают оставаться полярными безобразными переживаниями.

Наибольшее значение эта форма эмоционального реагирования имеет в начальный период жизни индивида. Постепенно на ее основе формируются другие, более сложные эмоциональные образования.

Отличительными особенностями эмоционального тона являются:

- 1) кратковременный характер;
- 2) слабая интенсивность;
- 3) врожденный характер;
- 4) слабая осознаваемость.

Эмоциональный тон ощущений, согласно Е.П. Ильину, выполняет три основные функции:

- 1) ориентировочную — сообщение организму, опасно или нет то или иное воздействие, желательно ли оно или от него надо избавиться;
- 2) обеспечение обратной связи — сообщение об удовлетворении или неудовлетворении имевшейся потребности;
- 3) необходимость проявления определенных видов поведения до тех пор, пока не будет достигнут необходимый организму результат .

Таким образом, эмоциональный тон является простейшей, врожденной формой эмоционального реагирования на отдельные значимые для организма сенсорные воздействия.

Аффект. Сильные и кратковременные эмоциональные реакции, сопровождаемые резко выраженными двигательными и вегетативными проявлениями, принято называть аффектами. Возникают аффекты в ответ на уже фактически наступившую ситуацию и в этом смысле являются как сдвинутыми к концу события.

Такая форма эмоционального реагирования обычно наблюдается в критических условиях при неспособности субъекта найти адекватный выход из угрожающих (физически или психологически) или неожиданно возникающих ситуаций, совладать с ними. Однако это не означает, что все аффекты представляют собой только отрицательно окрашенные эмоциональные переживания. Аффективные реакции могут иметь и положительную окраску (восторг, сильная радость и т.д.). Так, дошкольный возраст называют возрастом аффективности, поскольку в этот период большинство эмоциональных переживаний детей проявляются в бурной и кратковременной форме.

Также аффекты бывают стеническими (приводящими к агрессии) и астеническими (обуславливающими бегство, оцепенение).

Существует две основные группы факторов, вызывающих аффективные реакции:

- 1) внезапные и неожиданные воздействия, имеющие индивидуальное эмоциогенное значение (ущемление интересов, дискредитация ценностей и т.д.);
- 2) конфликтные (чаще служебно-бытовые) ситуации, имеющие повседневно-травмирующий (протрагированный) характер и не обнаруживающие тенденции к своему разрешению, вследствие чего вызывают постоянное эмоциональное напряжение.

Отдельные дополнительные воздействия, на фоне причин эмоционального напряжения, приводят к острым аффективным реакциям, которые по своей выраженности не соответствуют вызвавшему их поводу (эффект «последней капли»). В таком случае речь идет о кумулятивном аффекте.

Аффекты от других форм эмоционального реагирования отличаются следующими особенностями:

- 1) значительной интенсивностью;
- 2) взрывным характером;
- 3) кратковременным характером;
- 4) формированием доминанты;
- 5) нарушением произвольности контроля поведения;
- 6) большой экспрессивностью;
- 7) выраженностью вегетативных проявлений;
- 8) фазовостью протекания.

Основными функциями аффектов являются:

1) следообразование — образование специфического опыта — аффективных следов (или «аффективных комплексов» по К.Г. Юнгу), актуализирующихся при столкновении с отдельными элементами вызвавшей аффект ситуации и предупреждающих о возможном ее повторении;

2) аккумуляция — накопление аффективного возбуждения в результате повторения провоцирующих аффект ситуаций, что приводит к аффективному взрыву при отсутствии исключительных обстоятельств;

3) канализация — спонтанное (катарсис) или целенаправленное (с помощью различных психотерапевтических процедур) изживание аффективных следов.

Аффект неадекватности — отрицательное эмоциональное переживание, возникающее в связи с неуспехом в деятельности и характеризующееся либо игнорированием самого факта неуспеха, либо нежеланием признать себя его виновником. Возникает в условиях, когда у субъекта имеется потребность сохранить неправильно сложившиеся у него завышенную самооценку и завышенный уровень притязаний. Представляет собой защитную реакцию: индивид сохраняет повышенный уровень притязаний и повышенную самооценку путем искажения действительности, избегая при этом осознания своей несостоятельности.

Таким образом, **аффект** — это интенсивная и кратковременная эмоциональная реакция на внезапные, чаще всего угрожающие ситуации, сопровождающаяся выраженными экспрессивными и вегетативными проявлениями.

Эмоция. Термин «эмоция» в отечественной психологии используется в двух значениях: широком и узком. В широком значении термин «эмоция» употребляется как родовое и, соответственно, предельно общее понятие по отношению ко всем психическим явлениям, относящимся к эмоциональной сфере. В узком плане, «эмоцией» (или «собственно эмоцией») называют одну

из форм эмоционального реагирования, обладающую определенными закономерностями своего функционирования и проявления.

Эмоция (как форма эмоционального реагирования) представляет собой реакцию не на стимулы, а на ситуации, ими создаваемые. Однако если аффекты представляют собой как бы итоговую (по факту свершения) оценку ситуации, неожиданность или критичность которой исключает ее заблаговременность, то оценка ситуации эмоциями смещена к ее началу, позволяя тем самым заранее прогнозировать ее исход.

Закономерности протекания эмоций именно как формы эмоционального реагирования, а не как родового понятия нашли отражение в потребностно-информационной теории эмоций (П.В. Симонов).

Отличительными особенностями эмоций являются следующие:

- 1) ситуативный характер;
- 2) ограниченная продолжительность;
- 3) выраженная интенсивность;
- 4) опережающий характер;
- 5) осознаваемость причин появления переживания.

Таким образом, **эмоция** — это ситуативное эмоциональное реагирование человека на текущие или возможные события его жизни.

Настроение. По своей природе настроения являются психическими (эмоциональными) состояниями, образующими общий эмоциональный фон жизнедеятельности человека и интегрирующими все его эмоциональные отклики на воздействия любого характера. Настроение «...не специальное переживание, приуроченное к какому-то частному событию, а разлитое общее состояние» (С.Л. Рубинштейн). По мнению Н.Н. Даниловой, настроение действует как контекст, трансформируя все наши реакции на события. П.М. Якобсон называет настроения «эмоциональным самочувствием» человека.

Л.В. Куликов рассматривает настроения в качестве интегральных показателей переживаемых в данный момент чувств и эмоций и подразделяет их на доминирующие (стабильные) и актуальные (текущие). Понятие «единой равнодействующей чувства» В. Вундта является очень близким к современной трактовке понятия «настроение».

По мнению П.А. Рудика, фон настроения формируется под влиянием следующих причин:

- 1) органических процессов и состояний;
- 2) особенностей окружающей человека внешней (физической, предметной) среды, в которой ему приходится жить и работать;
- 3) особенностей взаимоотношений между людьми (заразительность эмоций);
- 4) эмоционально окрашенных мыслей и представлений, в которых выражается удовлетворенность или неудовлетворенность своим поведением, результатами своей работы, поступками и характером других людей и т.д.

Дополнить этот перечень необходимо такими причинами, как актуальное состояние потребностно-мотивационной сферы человека и его темпераментальные особенности, которые также оказывают значимое влияние

на возникновение определенного (актуального или доминирующего) настроения.

Отличительными особенностями протекания данной формы эмоционального реагирования являются: 1) слабая интенсивность;

2) значительная длительность;

3) беспредметность;

4) безотчетность;

5) диффузный характер;

6) интегрирующий характер.

Дискутируемыми остаются вопрос о том, постоянно ли присутствуют настроения в жизни человека в каждый момент времени, и связанная с этим проблема существования нейтрального настроения. Если настроение бывает нейтральным, т.е. без выраженной положительной или отрицательной окраски, будет ли оно в таком случае вообще формой эмоционального реагирования, поскольку при этом утрачивается основное свойство эмоциональных явлений — их пристрастность. Если же настроение все же является формой эмоционального реагирования, следовательно, существуют периоды, когда у человека нет никакого настроения. Разные авторы предлагают различные варианты решения этих вопросов. Например, Е.П. Ильин считает, что настроение — это просто некий эмоциональный континуум, в котором интенсивность выраженности эмоциональных переживаний может находиться в диапазоне от нуля (отсутствия эмоционального реагирования) до максимальной величины (аффекта). Однако это несколько упрощенный подход, не учитывающий всех закономерностей протекания настроений.

Выделяют следующие виды выраженных изменений настроения:

1) гипертимия — повышенный фон настроения, характеризующийся жизнерадостностью, бодростью, оптимистичностью, двигательным и речевым возбуждением;

2) дистимия (или гипотимия) — сниженный, тоскливо-печальный фон настроения, характеризующийся пассивностью, унынием и пессимистичным отношением к действительности;

3) эйфория — приподнятое, беззаботно-веселое настроение, характеризующееся беспечным отношением к серьезным сторонам жизни;

4) дисфория — угрюмо-злобливое настроение, характеризующееся раздражительностью, циничностью, недовольным, враждебным или агрессивным отношением ко всему окружающему;

5) апатия — равнодушное, безразличное настроение, полное отсутствие эмоционально окрашенного отношения к окружающему миру и самому себе.

Таким образом, **настроение** — это длительное эмоциональное состояние, интегрирующее все возникающие эмоциональные отклики на внешние и внутренние воздействия без отчетливого осознания их предметного содержания и образующее общий эмоциональный фон жизнедеятельности человека.

Чувства. Устойчивые эмоциональные отношения к определенным предметам или явлениям действительности в отечественной психологии принято называть чувствами. Чувства являются высшим продуктом

эмоционального развития человека. Однако такое определение закрепилось только в последнее время, раньше же чувствами достаточно часто называли самые элементарные эмоциональные реакции (В. Вундт и др.). До настоящего времени часто смешивают понятия «чувствительность» (относящееся к познавательной сфере) и «чувства» (эмоциональное явление).

Кроме того, некоторые ученые и сегодня используют чувства (а не эмоции) как родовое понятие, объединяющее все проявления эмоциональной жизни человека. Так, А.В. Петровский рассматривает чувства как переживаемые внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, в то время как эмоции являются лишь особой формой непосредственного переживания чувств. Характерными особенностями чувств являются: предметность, осознанность, устойчивость, выраженная интенсивность, внеситуативность, иерархичность, обобщенность, формирование установки, связь со всеми основными подструктурами личности.

Иерархичность. Чувства организуются в иерархическую систему, соответственно актуально действующим мотивам человека:

1) низшие чувства связаны преимущественно с биологическими процессами в организме, с удовлетворением или неудовлетворением витальных потребностей человека;

2) высшие чувства возникают в связи с удовлетворением или неудовлетворением социальных и духовных потребностей человека и органически включены во все виды деятельности.

Различают три основные группы высших чувств (в соответствии с конкретными областями деятельности и сферами социальных явлений):

1) нравственные — переживаемые в связи с соответствием либо несоответствием своего поведения общепринятым требованиям и нормам;

2) интеллектуальные — связанные с познавательной деятельностью;

3) эстетические — вызываемые гармонией воспринимаемых объектов.

Обобщенность. Чувства представляют собой результат обобщения отдельных эмоций, связанных с каким-либо объектом или явлением действительности.

Формирование установки. Е.П. Ильин называет чувство «эмоциональной установкой, программой эмоционального реагирования на определенный объект при его восприятии и представлении в определенных жизненных ситуациях». Чувства формируют готовность оценивать и эмоционально реагировать определенным образом на какие-то события окружающего мира, причем происходит это под влиянием как личного, так и социального опыта. Например, чувство тревоги (постоянное беспокойство, ожидание неблагоприятия, опасности) может сформироваться как под влиянием дисгармоничного стиля семейного воспитания (в атмосфере недоверия к окружающему миру), так и в результате каких-то неудач либо пребывания в опасных ситуациях.

Связь со всеми основными подструктурами личности. В содержании доминирующих чувств человека отражены его мировоззрение, направленность

и т.д. Кроме того, степень проникновения чувств в личностные структуры человека характеризует их глубину.

Таким образом, **чувство** — это устойчивое, чаще всего осознанное эмоциональное реагирование по отношению к определенным объектам или явлениям действительности, выражающее их стабильную мотивационно-потребностную и личностную значимость для человека.

Все перечисленные формы эмоционального реагирования обладают в своем функционировании определенной автономностью и независимостью от других форм. В то же время они тесно взаимодействуют друг с другом, составляя единое целое — эмоциональную сферу человека.

Тема 1.8. Темперамент и характер.

Вопросы для изучения:

1. Понятие темперамента.
2. Понятие характера.
3. Типология характеров.
4. Акцентуации характера.

1. Понятие темперамента.

Учение о темпераменте и его типах имеет длинную историю. Его основу заложил Гиппократ, который, используя гуморальный подход, выделил четыре типа «красиса» (в переводе с греч. — «смешения»), т. е. соотношения в организме четырех жидкостей (соков): крови, желтой и черной желчи и слизи. Каждая жидкость имеет свои свойства (кровь — тепло, слизь — холод, желтая желчь — сухость, черная желчь — влажность), и поэтому преобладание одной из них определяет состояние организма, его склонность к тем или иным заболеваниям.

Древнегреческий философ Аристотель, живший чуть позже Гиппократа, видел причину различий между людьми не в преобладании того или иного сока, а в различиях состава важнейшего из них — крови. Он заметил, что свертывание крови у разных животных неодинаково. Более быстрое обусловлено, по его мнению, преобладанием твердых, или земляных, частиц, замедленное — преобладанием водных, или жидких, частиц. Жидкая кровь холодная и предрасполагает к страху, кровь же, богатая плотными веществами, отличается теплотой и порождает гнев. Влияние аристотелевской теории сохранялось очень долго.

В популярной литературе и учебниках принято считать именно Гиппократа основателем учения о четырех типах темперамента, которое сохранилось и поныне, — сангвиническом, холерическом, флегматическом и меланхолическом. Однако это не совсем так. Их действительно выделил он, но названия самих этих типов связаны с именами римских врачей, живших несколько столетий спустя и использовавших представления Гиппократа о смешении жидкостей. Они заменили греческое слово «красис» на латинское слово *temperamentum* («надлежащее соотношение частей, соразмерность»), от которого и ведет свое начало термин «темперамент».

Один из них, Гален (II в. н. э.), дал первую развернутую классификацию темпераментов, основанную все на тех же гуморальных представлениях Гиппократов о «краснее». Она включала 13 типов, в том числе и те, о которых сказано было выше. С его точки зрения, преобладание желтой желчи (лат. *chole* — «холе») свидетельствует о холерическом темпераменте, крови (*sanguis* — «сангвис») — о сангвиническом, черной желчи (*melanos chole* — «меланос холе») — о меланхолическом, а слизи (*phlegma* — «флегма») — о флегматическом темпераменте.

Понятие о темпераменте в те времена существенно отличалось от нынешнего. Психологические характеристики тогда почти отсутствовали. В основном древние врачи вели речь об организме и даже об отдельных органах.

Развитие в эпоху Возрождения анатомии и физиологии привело к новшествам в объяснении типов темперамента. Их все больше стали связывать с особенностями строения тела. Ряд ученых, помимо физических свойств крови, положил в основу разделения различие тканей и ширину просвета сосудов. Легкая кровь, рыхлые ткани и умеренно расширенные сосуды облегчают, по мысли этих ученых, течение жизненных процессов и порождают сангвинический темперамент. При значительной плотности в тканях кровь задерживается в сосудах

Эта теория несколько в измененном виде сохранялась вплоть до конца XIX-начала XX в. Например, П. Ф. Лесгафт (1910) считал, что в происхождении темпераментов очень важную роль играет ширина просвета и толщина стенок сосудов: у холериков — малый просвет и толстые стенки, что приводит к быстрому и сильному течению крови; у сангвиников — малый просвет и тонкие стенки, что способствует быстрому и слабому течению крови и т. д.

Другое анатомическое направление в объяснении типов темперамента касалось строения центральной нервной системы, так как именно мозг теснее всего связан с теми психическими особенностями, которые характеризуют различные темпераменты.

Ряд ученых в нашей стране тоже придерживался гуморально-эндокринной теории происхождения типов темперамента. П. П. Блонский (1927) считал, что особенности поведения человека зависят от того, насколько уравновешенно и согласованно работают симпатический и парасимпатический отделы вегетативной нервной системы.

Конституциональный подход к темпераменту

В широком смысле понятие конституции охватывает все наследственные или врожденные анатомические, физиологические и психические свойства индивида.

Под влиянием антропологов, обративших внимание на различия в строении тела, и психиатров, подчеркивавших индивидуальные различия в предрасположенности к психическим заболеваниям, на рубеже XIX и XX вв. сформировалась концепция, согласно которой существует связь между телосложением и свойствами темперамента.

Главным идеологом конституциональной типологии был немецкий психиатр Э. Кречмер, опубликовавший в 1921 г. работу под названием «Строение тела и характер» (в русском переводе книга вышла в 1924 г., последнее переиздание — 1995 г.). Он обратил внимание, что каждому из двух видов заболеваний — маниакально-депрессивному (циркулярному) психозу и шизофрении — соответствует определенный тип телосложения. Это позволило ему утверждать, что тип телосложения определяет психические особенности людей и их предрасположенность к соответствующим психическим заболеваниям. Многочисленные клинические наблюдения побудили Э. Кречмера предпринять систематические исследования строения человеческого тела. Произведя множество измерений различных его частей, автор выделил четыре конституциональных типа.

1. Лептосоматик (греч. leptos — «хрупкий», soma — «тело»). Обладает цилиндрической формой туловища, хрупкого телосложения, высокого роста, грудная клетка плоская, вытянутое лицо яйцеобразной формы (анфас). Длинный тонкий нос и неразвитая нижняя челюсть образуют так называемый угловой профиль. Плечи у лептосоматика узкие, нижние конечности длинные, кости и мышцы тонкие. Индивидов с крайней выраженностью этих особенностей Э. Кречмер называл астениками (греч. astenos — «слабый»).

Пикник (греч. pumos — «толстый, плотный»). Ему свойственны чрезмерная тучность, малый или средний рост, расплывшееся туловище, большой живот, круглая голова на короткой шее. Относительно большие периметры тела (головы, груди и живота) при узких плечах придают телу бочкообразную форму. Люди этого типа склонны к сутулости.

Атлетик (греч. athlon — «борьба, схватка»). Имеет хорошую мускулатуру, крепкое телосложение, высокий или средний рост, широкий плечевой пояс и узкие бедра, отчего фронтальный вид тела образует трапецию. Жировая прослойка не выражена. Лицо в форме вытянутого яйца, нижняя челюсть хорошо развита.

4. Диспластик (греч. dys — «плохо», plastos — «сформированный»). Его строение бесформенное, неправильное. Индивиды этого типа характеризуются различными деформациями телосложения (например, чрезмерным ростом).

Выделенные типы не зависят от роста человека и его худобы. Речь идет о пропорциях, а не об абсолютных размерах тела. Могут быть толстые лептосоматики, тщедушные атлетики и худые пикники.

Большинство больных шизофренией, по мнению Э. Кречмера, составляют лептосоматики, хотя встречаются и атлетики. Пикники же образуют наибольшую группу среди больных циклофренией (маниакально-депрессивным психозом) (рис. 2.2). Атлетики, которые менее других предрасположены к психическим заболеваниям, обнаруживают некоторую склонность к эпилепсии.

Э. Кречмер предположил, что и у здоровых людей наблюдается подобная зависимость между телосложением и психикой. По утверждению автора, они носят в себе зародыш психических заболеваний, в определенной степени будучи предрасположенными к таковым. У людей с тем или иным типом телосложения возникают психические свойства, сходные с теми, которые

характерны для соответствующих психических заболеваний, хотя и в менее выраженной форме.

В зависимости от склонности к разным эмоциональным реакциям Э. Кречмер выделил две большие группы людей. Эмоциональная жизнь одних характеризуется диадетической шкалой (т. е. свойственные им настроения можно представить в виде шкалы, полюсы которой — «веселый — печальный»). У представителей этой группы циклотимический тип темперамента.

Эмоциональная жизнь других людей характеризуется психэстетической шкалой («чувствительный — эмоционально тупой, невозбудимый»). Эти люди обладают шизотимическим темпераментом.

Шизотимик (это название происходит от «шизофрении») имеет лептосомати-ческое или астеническое телосложение. При расстройстве психики обнаруживает предрасположенность к шизофрении. Замкнут, склонен к колебаниям эмоций — от раздраженности до сухости, упрям, малоподатлив к изменению установок и взглядов. С трудом приспосабливается к окружению, склонен к абстракции.

Циклотимик (название связано с циркулярным, или маниакально-депрессивным, психозом) — противоположность шизотимика. Имеет пикническое телосложение. При нарушении психики обнаруживает предрасположенность к маниакально-депрессивному психозу. Эмоции колеблются между радостью и печалью. Легко контактирует с окружением, реалистичен во взглядах. Э. Кречмер выделял также вискозный (смешанный) тип.

Несколько позже в США приобрела популярность концепция темперамента, выдвинутая У. Шелдоном (W. H. Sheldon, S. S. Stevens, 1942), которая была сформулирована в 1940-е гг. В основе представлений Шелдона, чья типология близка к концепции Кречмера, лежит предположение о том, что структура тела определяет темперамент, выступающий его функцией. Но эта зависимость замаскирована благодаря сложности нашего организма и психики, и потому раскрыть связь между физическим и психическим возможно при выделении таких физических и психических свойств, которые в наибольшей степени демонстрируют подобную зависимость.

У. Шелдон исходил из гипотезы о существовании основных типов телосложения, которые он описал, пользуясь специально разработанной фотографической техникой и сложными антропометрическими измерениями. Оценивая каждое из 17 выделенных им измерений по 7-балльной шкале, автор пришел к понятию со-матотипа (типа телосложения), который можно описать с помощью трех основных параметров. Заимствуя термины из эмбриологии, он назвал данные параметры следующим образом: эндоморфия, мезоморфия и эктоморфия. В зависимости от преобладания какого-либо из них (оценка в 1 балл соответствует минимальной интенсивности, 7 баллов — максимальной) У. Шелдон выделил следующие типы телосложения.

Эндоморфный (7-1-1). Название связано с тем, что из эндодермы образуются преимущественно внутренние органы, а у людей такого типа как раз

наблюдается их чрезмерное развитие. Телосложение относительно слабое, с избытком жировой ткани.

2. Мезоморфный (1-7-1). У представителей данного типа хорошо развита мускульная система, которая образуется из мезодермы. Стройное крепкое тело, противоположное мешковатому и дряблему телу эндоморфа. Мезоморфный тип обладает большой психической устойчивостью и силой.

3. Эктоморфный (1-1-7). Из эктодермы развивается кожа и нервная ткань. Организм хрупок и тонок, грудная клетка уплощена. Относительно слабое развитие внутренних органов и телосложения. Конечности длинные, тонкие, со слабой мускулатурой. Нервная система и чувства относительно плохо защищены.

Если отдельные параметры выражены одинаково, автор относил данного индивида к смешанному (среднему) типу, оценивая его как 1-4-4.

В результате многолетних исследований здоровых, нормально питающихся людей различного возраста У. Шелдон пришел к выводу, что этим типам телосложения соответствуют определенные типы темперамента.

Учение И.П. Павлова о типах ВНД

Попытку перевести учение о типах темперамента на новую научную основу предпринял И. П. Павлов, который в публикации за 1927 г. стал понимать под темпераментом тип высшей нервной деятельности. В основу такого толкования он положил наличие у животных и человека определенной выраженности свойств нервной системы. При этом сначала он делал упор на соотношение возбуждения и торможения, а затем — на силу нервной системы. Давая физиологическое обоснование различных типов поведения (темпераментов), И. П. Павлов пришел к сочетаниям типологических особенностей проявления свойств нервной системы (рис. 2.6) и стал отождествлять типы темпераментов с типами высшей нервной деятельности. В окончательном варианте его классификация была следующей:

Холерический тип (безудержный): сильная неуравновешенная нервная система.

Сангвинический тип (уравновешенный): сильная уравновешенная подвижная нервная система.

Флегматический тип (инертный): сильная уравновешенная инертная нервная система.

- Меланхолический тип (слабый, тормозный): слабая нервная система.

4) Развитие идей И.П. Павлова в работах его учеников Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына

С середины 50-ых годов типы нервной системы, предложенные И.П. Павловым, изучались уже на людях в работах Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына в рамках дифференциальной психофизиологии.

Теплов и Небылицин на основе своих исследований выделили и описали ещё 2 свойства нервных процессов:

- лабильность — скорость возникновения и прекращения нервных процессов;

- динамичность – лёгкость и быстрота образования положительных условных рефлексов (о динамичности возбуждения) и лёгкость и быстрота тормозных условных рефлексов (о динамичности торможения).

Психологическая характеристика типов темперамента.

Темперамент – одна из подструктур личности, связанная с формально-динамическими проявлениями психической активности: темпом, ритмом, интенсивностью психических процессов и состояний.

Основными проявлениями темперамента являются общая психологическая активность, моторика (быстрота, сила резкость движений), эмоциональность (совокупность свойств и качеств, которые характеризуют протекания у человека различных чувств, аффектов настроений и т.д.). Выделяют следующие характеристики эмоциональности: а) впечатлительность – аффективная восприимчивость субъекта, чуткость к эмоциональным воздействиям, способность найти почву для эмоциональных реакций; б) импульсивность – быстрота, с которой эмоция становится побудительной силой поступков без их предварительного обдумывания; в) эмоциональная лабильность – смена одного переживания другим.

Тип темперамента – врождённое свойство, однако очень редко тип темперамента может меняться из-за тяжёлой болезни в детском возрасте. Иногда тип темперамента может маскироваться. «Чистые» типы темперамента встречаются крайне редко. Чаще всего человеку присущи несколько типов, преобладают 1-2 типа. Нет «хороших» или «плохих» типов темперамента. Темперамент только придаёт своеобразие поведению человека, но не определяет ни поступков, ни убеждений, ни возможностей человека. На основе любого темперамента можно достигнуть значительных высот в карьере и других сферах жизни. Главное – правильно использовать достоинства своего типа темперамента.

Для составления психологической характеристика типа темперамента используются следующие свойства:

сензитивность – проявляется в том, какой наименьшей силы должен быть внешний раздражитель, чтобы вызвать реакцию у человека. Различают высокую сензитивность – раздражитель наименьшей силы вызывает реакцию, и низкую сензитивность;

реактивность – характеризуется степенью произвольности реакций на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы;

активность – энергичность воздействия человека на внешний мир, преодоление внутренних и внешних препятствий на пути достижения цели;

соотношение реактивности и активности – определяет от чего больше зависит деятельность человека: от случайных, внешних обстоятельств или от внутренних осознанных намерений, целей, убеждений;

пластичность и ригидность – пластичность: легко приспосабливается, переключается; ригидность: медленно

темп реакций – скорость протекания психических процессов (быстрота ума, находчивость, темп речи);

экстравертированность-интравертированность;

эмоциональная возбудимость – с какой скоростью возникает эмоциональная реакция.

Сангвиник: повышенная реактивность – очень живо реагирует на всё окружающее; пониженная сензитивность – не чувствителен к слабым раздражителям, к мелочам, оптимист; повышенная активность – очень энергичный, работоспособный, долго работает без перерыва; активность и реактивность уравновешены – учитываются внешние обстоятельства и свои переживания в поведении; высокая пластичность – легко привыкает к новым условиям, приспосабливается; экстраверт; темп реакций средний – оптимальный; эмоционально устойчив.

Человек живой, любознательный, весёлый, жизнерадостный, легко поддается чувствам, быстро забывает обиды, легко переживает неудачи, приветлив, доброжелательный, быстро сходится с людьми, интересы и чувства быстро меняются. Если работа или учёба интересны – всё очень быстро схватывает на лету, если не интересны – усваивается плохо, отвлекается. Имеет гибкий ум, находчив, стремится к частой смене впечатлений, не выносит монотонной работы, по лицу легко угадать настроение, отношение к предмету или человеку.

При неправильном воспитании, неблагоприятных условиях жизни наблюдается беззаботное, лёгкое отношение к делу, работе, нежелание доводить начатое до конца, несерьёзное отношение к школе, переоценка себя, поверхностное отношение к людям, к чувствам.

Холерик: малая сензитивность; высокая реактивность; высокая активность; менее пластичен и более ригиден, чем сангвиник (больше чем у сангвиника устойчивость интересов, большая настойчивость); реактивность преобладает над активностью – нетерпелив и вспыльчив; быстрый темп реакции; экстраверт; высокая эмоциональная возбудимость.

Лихорадочная быстрота движений, порывистость, возбудимость, с увлечением берётся за дело, работает с подъёмом, но если работа требует усидчивости и терпения, то подъём быстро исчезает. В общении с людьми – человек резкий и раздражительный, склонен к бурным эмоциональным вспышкам и резким сменам настроения. (Герцен).

При неправильном воспитании: грубость, несдержанность, вспыльчивость, склонность к аффектам. (Пушкин, Суворов).

Флегматик: малая сензитивность; малая реактивность; малая эмоциональность – сложно разозлить или рассмешить, очень спокоен, бедная мимика; высокая активность преобладает над реактивностью – держит под контролем все свои действия, терпелив, сдержан, с большим самообладанием; медленный темп реакций – медленный темп движений и речи; ригидный; интроверт; эмоционально невозмутимый.

Отличается высокой работоспособностью, в деятельности – продуманность и упорство, склонен к порядку, доводит дело до конца, не любит перемен, не находчив, с трудом переключает внимание и приспосабливается. Его не выводят из равновесия неудачи, в чувствах очень постоянен и глубок.

При неправильном воспитании могут появиться вялость, пассивность, лень, безразличие к окружающей жизни и самому себе. (Крылов, Кутузов).

Меланхолик: высокая сензитивность; малая реактивность; пониженная активность; ригидность; повышенная эмоциональная возбудимость; депрессивный характер эмоций.

Повышенная чувствительность при большой инертности приводит к тому, что незначительный повод может вызвать слёзы. Чрезмерно обидчив, раним; нерешителен в трудной обстановке, труслив, замкнут при встрече с новыми людьми; всякое сильное воздействие затормаживает деятельность, неуверен в себе, робок, при малейшей трудности опускает руки. Мимика и движения невыразительные, голос тихий, легко утомляется, мало работоспособен. Присущи лёгкая отвлекаемость, неустойчивость внимания, замедленность темпа все психических процессов.

В привычной обстановке меланхолик может быть общительным, успешно выполнять работу, проявлять настойчивость в достижении цели. Впечатлительность и высокая эмоциональная чувствительность позволяют ему часто добиваться успехов в искусстве. Отличается мягкостью, тактичностью, чуткостью и отзывчивостью.

При неправильном воспитании болезненно раним, подавленность, мрачность, скрытность, пессимизм. (Гоголь, Достоевский, Гончаров).

2. Понятие характера.

Попытки исследовать характер предпринимались еще в незапамятные времена. Было сформировано самостоятельное учение о характере — характерология, которое имеет длительную историю своего развития. Важнейшими проблемами этого учения на протяжении веков были выявление типов характера и их определение по внешним проявлениям с целью прогнозирования поведения человека в различных ситуациях.

Типология характеров, как правило, строится на существовании определенных типических черт. Типическими называются черты и проявления характера, которые являются общими и показательными для некоторой группы людей. Соответственно под типом характера следует понимать выражение в индивидуальном характере черт, общих для некоторой группы людей.

Следует также отметить, что все типологии человеческих характеров, как правило, исходят из ряда общих идей.

1. Характер человека формируется в онтогенезе относительно рано и на протяжении остальной жизни проявляет себя как более или менее устойчивое личностное образование.

2. Сочетания личностных черт, которые входят в характер человека, не являются случайными.

3. Большая часть людей в соответствии со своими основными чертами характера может быть разделена на типовые группы.

Формирование характера.

Как было отмечено выше, характер является прижизненным образованием. Это означает, что он формируется после рождения человека.

Истоки характера человека и первые признаки его проявления следует искать в самом начале жизни.

Основную роль в формировании и развитии характера ребенка играет его общение с окружающими его людьми. В свойственных для него поступках и формах поведения ребенок прежде всего подражает своим близким. При помощи прямого научения через подражание и эмоциональное подкрепление он усваивает формы поведения взрослых.

Сензитивным периодом для становления характера можно считать возраст от двух-трех до девяти-десяти лет, когда дети много и активно общаются как с окружающими взрослыми людьми, так и со сверстниками. В этот период они открыты для воздействий со стороны, с готовностью их принимают, подражая всем и во всем. Взрослые люди в это время пользуются безграничным доверием ребенка, имеют возможность воздействовать на него словом, поступком и действием, что создает благоприятные условия для закрепления нужных форм поведения.

Весьма важны для становления характера ребенка стиль общения взрослых друг с другом, а также способ обращения взрослых с самим ребенком. В первую очередь это относится к обращению родителей, и особенно матери, с ребенком. То, как действуют мать и отец в отношении ребенка, спустя много лет становится способом обращения его со своими детьми, когда ребенок станет взрослым и обзаведется собственной семьей.

Раньше других в характере человека закладываются такие черты, как доброта, общительность, отзывчивость, а также противоположные им качества — эгоистичность, черствость, безразличие к людям. Имеются данные о том, что начало формирования этих черт характера уходит в глубь дошкольного детства, к первым месяцам жизни и определяется тем, как мать обращается с ребенком.

Те свойства характера, которые наиболее ярко проявляются в труде — трудолюбие, аккуратность, добросовестность, ответственность, настойчивость, — складываются несколько позже, в раннем и дошкольном детстве. Они формируются и закрепляются в играх детей и доступных им видах домашнего труда. Сильное влияние на их развитие оказывает адекватная возрасту и потребностям ребенка стимуляция со стороны взрослых. В характере ребенка сохраняются и закрепляются в основном такие черты, которые постоянно получают поддержку (положительное подкрепление).

В начальных классах школы оформляются черты характера, проявляющиеся в отношениях с людьми. Этому способствует расширение сферы общения ребенка с окружающими за счет множества новых школьных друзей, а также учителей. Если то, что ребенок как личность приобрел в домашних условиях, получает в школе поддержку, то соответствующие черты характера у него закрепляются и чаще всего сохраняются в течение всей дальнейшей жизни. Если же вновь получаемый опыт общения со сверстниками и учителями не подтверждает как правильные те формы поведения, которые ребенок приобрел дома, то начинается постепенная ломка характера, которая обычно сопровождается выраженными [утренними и внешними] конфликтами. Происходящая при этом перестройка характера не всегда

приводит к положительному результату. Чаще всего имеет место частичное изменение черт характера и компромисс между тем, к чему приучали ребенка дома, и тем, что от него требует школа.

В подростковом возрасте активно развиваются и закрепляются волевые черты характера, а в ранней юности формируются базовые нравственные, мировоззренческие основы личности. К окончанию школы характер человека можно считать в основном сложившимся, и то, что происходит с ним в дальнейшем, почти никогда не делает характер человека неузнаваемым для тех, кто с ним общался в школьные годы.

Следует отметить, что характер не является застывшим образованием, а формируется и трансформируется на протяжении всего жизненного пути человека. Характер не является фатально предопределенным. Хотя он и обусловлен объективными обстоятельствами жизненного пути человека, сами эти обстоятельства изменяются под влиянием поступков человека. Поэтому после окончания учебного заведения характер человека продолжает формироваться или видоизменяться. На данном этапе человек сам является творцом своего характера, поскольку характер складывается в зависимости от мировоззрения, убеждений и привычек нравственного поведения, которые вырабатывает у себя человек, от дел и поступков, которые он совершает, от всей его сознательной деятельности. Этот процесс в современной психологической литературе рассматривается как процесс самовоспитания.

Самовоспитание характера предполагает, что человек способен освободиться от излишнего самомнения, может критически посмотреть на себя, увидеть свои недостатки. Это позволит ему определить цель работы над собой, т. е. те черты характера, от которых бы он хотел избавиться или, наоборот, которые хотел бы выработать у себя. Неоценимую помощь в воспитании характера оказывают старшие, поэтому большинство людей стремится найти себе хорошего наставника. Неслучайно на Востоке говорят; «Если есть ученик, учитель найдется». В этом высказывании заложен глубокий смысл. Никакой учитель не в состоянии обучить того, кто не хочет учиться. Тот, кто хочет учиться, всегда найдет, на кого ему равняться.

Пример для подражания не обязательно должен быть реальным. Это может быть киногерой или герой литературного произведения, отличающийся глубокой принципиальностью и исключительной твердостью характера, герой войны, передовой ученый и т. д. Кроме этого, особое значение в формировании характера принадлежит общественной деятельности человека, активное участие в которой развивает чувство ответственности перед коллективом, способствует развитию организованности, выдержки, чувства долга.

Наиболее эффективным средством формирования характера является труд. Сильными характерами обладают люди, ставящие перед собой большие задачи в работе, настойчиво добивающиеся их решения, преодолевающие все стоящие на пути к достижению этих целей препятствия, осуществляющие систематический контроль за выполнением намеченного. Поэтому мы вправе утверждать, что характер, как и другие черты личности, формируется в деятельности.

Структура характера

Характер — индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, обуславливающее типичный для данной личности способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах.

Х. тесно связан с другими сторонами личности человека, в частности с темпераментом, который определяет внешнюю форму выражения характера, накладывая своеобразный отпечаток на те или иные его проявления.

В характере личность раскрывается со стороны ее содержания, в темпераменте — со стороны своих динамических проявлений.

Характер представляет собой индивидуально-своеобразные сочетания постоянных существенных свойств личности, проявляющихся в ее поведении. В характере выражаются наиболее типичные, существенные особенности человека, знание которых позволяет в какой-то мере предвидеть, как человек будет поступать в тех или иных ситуациях.

Слово «характер» в переводе с греческого означает «печать», «чеканка». Точнее жизнь, как бы чеканит человеческую личность.

Характер — основа, стержень человеческой личности. Это отражено в народной мудрости: «посеешь поступок — пожнешь привычку, посеешь привычку — пожнешь характер, посеешь характер — пожнешь судьбу». В этом подчеркивается органическая взаимосвязь отдельных поступков, характера и общей жизненной линии человека. От характера зависят многие успехи и неудачи.

Характер возникает и формируется в течение жизни. Типические черты общества проявляются в характере каждого человека по-разному, в зависимости от его интересов, способностей, чувств, мотивов, т. е. тех «внутренних условий» (С.Л. Рубинштейн), через которые преломляются все внешние воздействия, что и создает индивидуальность личности.

Индивидуальное и общее в характере образуют единство. Характер одновременно является и «устойчивым» и «изменяющимся».

С одной стороны, индивидуальное своеобразие жизненного пути каждого отдельного человека формирует разнообразие индивидуальных черт и проявлений характера. С другой стороны, общие обстоятельства жизни людей, живущих в одинаковых общественных условиях, формируют общие черты характера.

Свойства ВНД определяет в характере такие черты, как уравновешенность или неуравновешенность, подвижность или инертность, общительность или замкнутость. Нервная система влияет и на другие проявления характера — на тонус чувств, речь, внешнюю выраженность движений. Но тип ВНД не предопределяет содержательной стороны личности в целом. Например, такие черты характера как принципиальность, честность, вежливость можно выработать на базе любого типа нервной системы.

ВНД влияет на процесс формирования отдельных черт характера (легкость, темп, быстроту). Так, например, страстная, порывистая настойчивость быстрее и легче формируется у человека с неуравновешенной нервной си-

стемой, а спокойная, медлительная манера поведения — на базе уравновешенной.

Характер часто определяют как навык социального поведения — в его физиологические механизмы входит сложившийся динамический стереотип, обеспечивающий проявление от дельных черт в обычной обстановке. Ломка проходит с трудом, часто болезненное прекращение привычных действий, потеря ближнего могут привести изменению характера.

Характер нельзя отождествлять с темпераментом, и в то же время они тесно взаимосвязаны. Темперамент по своему окрашивает черты характера, придавая им своеобразие (доброта холерика и меланхолика проявляются по-разному). С другой стороны, характер может глубоко воздействовать на темперамент, подчиняя эмоциональную возбудимость содержательной стороне личности, ее направленности и воле.

В структуре характера выделяется несколько групп черт, выражающих различное отношение личности к действительности.

— К первой группе относятся черты, проявляющиеся в деятельности: инициативность, трудолюбие, работоспособность и др.

— Вторую группу составляют черты, которые проявляются по отношению к другим: тактичность, вежливость, чуткость и др.

— Третья группа — это система отношений человека к самому себе: самокритичность, скромность, гордость и т. д.

— Четвертая группа включает черты, характеризующие отношения личности к вещам: аккуратность, бережливость, щедрость, скупость и т. д.

Особо следует выделить волевые черты характера. Волевые качества личности — стержень характера. Сила воли обеспечивает формирование таких положительных черт характера, как целеустремленность, настойчивость и упорство, инициативность и самостоятельность, выдержка и самообладание. Слабоволие формирует внушаемость, нерешительность, недоброжелательность, безответственность, несдержанность, упрямство, негативизм и тому подобные отрицательные качества характера.

Выразительные признаки характера

Поступки и действия (сознательные и преднамеренные действия позволяют судить о том, что представляет собой человек).

Особенности речи (громкая или тихая, быстрый или замедленный темп, многословие и замкнутость, эмоциональность и сухость и т. д.). Все это выражает определенные свойства характера.

Внешний облик (улыбающееся или хмурое лицо, выражение глаз, как человек ходит, размашисто или мелкими шажками, как стоит — все это также характеризует человека).

Некоторые психомоторные особенности личности отражаются в почерке. Анализ индивидуальных особенностей почерка иногда используется с целью исследования психических состояний испытуемых.

Содержание характера

Одним из ведущих компонентов в сформировавшемся характере является система убеждений.

Убеждения – это система твёрдых взглядов на жизнь, сложившихся в у человека в определённых условиях жизни и воспитания. Убеждения определяют неприклонность в достижении целей, уверенность в справедливости дела. Убеждения в своей совокупности составляют мировоззрение человека.

Мировоззрение – это система политических, экономических, религиозных, моральных и др. взглядов и соответствующих им убеждений.

Особенности характера связаны с интересами человека. Глубокие и устойчивые интересы человека свидетельствуют о целенаправленности и устойчивости личности. Однако сходство интересов не предполагает сходство характеров.

Содержание характера характеризуется ценностями, которые разделяет человек. *Ценность* – значимость для людей тех или иных материальных, духовных или природных объектов, явлений. Ценностная ориентация – направленность на те или иные ценности.

Содержание характера включает в себя мотивы деятельности личности. Мотив – внутренний побудитель деятельности, придающий ей личностный смысл. С. Л. Рубинштейн определял характер как совокупность генерализованных (обобщённых, устойчивых и преобладающих) мотивов в структуре личности.

Убеждения, взгляды, мировоззрение, установки, ценностные ориентации, интересы, и т.д. составляют важный компонент характера – направленность. Направленность – система побуждений, определяющая активность личности и избирательность её отношений. Именно направленность лежит в основе единства и цельности характера. Характер и направленность не тождественны. например, добродушным и весёлым может быть человек как порядочный так и непорядочный. Имея схожую направленность, люди могут идти к достижению одной цели, но разными путями.

Обладание жизненными целями – это главное условие цельности характера. «Бесхарактерному» человеку свойственна разбросанность целей. Конечно, «бесхарактерных» людей не бывает. В этом случае чаще всего имеют ввиду наличие отрицательных черт характера – безволие, конформность, бесцельность и прочее.

Стержнем сформировавшегося характера являются волевые качества. Если у человека развиты волевые качества, то говорят о сильном характере, если эти качества отсутствуют, то о слабом.

В характере велика роль эмоций и чувств, так как они окрашивают всё поведение человека.

Эмоции – особый класс психических явлений, выражающих в форме непосредственного переживания значимость для субъекта внешних и внутренних событий и регулирующих в соответствии с ними его деятельность и поведение.

Чувства – устойчивые эмоциональные отношения к определенным предметам или явлениям действительности. Чувства являются высшим продуктом эмоционального развития человека.

Свойства характера

Сила – слабость характера. Сила – это энергия, с которой человек преследует поставленные цели (благодаря воле). Слабость – нерешительность в достижении цели.

Твёрдость – мягкость. Твёрдость – упорство и последовательность в достижении цели. Мягкость – достижение цели с помощью некоторых уступок.

Цельность – противоречивость. Характер человека имеет целостную структуру, но эта целостность не всегда абсолютна. Иногда в характере человека могут присутствовать противоречивые черты. Например, хорошее отношение к людям и неправильное отношение к труду. Если в характере черты гармонируют друг с другом, говорят о цельном характере.

Широта – узость. Широта – разносторонность увлечений, интересов, стремлений; узость – склонность к самоограничению, сужению сферы своих интересов.

Устойчивость – неустойчивость. Среди черт характера некоторые черты выступают как ведущие или стержневые. Если эти стержневые свойства со временем не изменяются, то говорят об устойчивом характере.

3. Типология характеров.

2. Типологии характера

Составление типологий и классификаций - один из наиболее древних общенаучных методов познания мира. В рамках нашей науки психологический смысл выделяемого типа (класса) состоит в том, что, если в некоторой группе людей устойчиво наблюдается сочетание каких-либо признаков, это сочетание рассматривают как «типичное» для группы, как симптомокомплекс, и каждого человека, у которого он отмечается, начинают относить к этой группе. В качестве характеристики человека при этом выступает название соответствующего типа (например, «истероид»), а содержание раскрывается описанием типичного, усредненного представителя.

Типологический подход предполагает понимание личности как целостного образования, не сводимого к комбинации отдельных черт. То есть обобщение осуществляется на основе группировки испытуемых. Наиболее известными являются типологические описания личности, предложенные К.Г. Юнгом, К. Леонгардом и другими психологами, в основном ориентированными на практику.

Типологии - это экономичный способ познания, дающий быстрый и выразительный результат, однако слабым местом типологии является пренебрежение к особенному, индивидуальному в каждом человеке: ведь все то, что не относится к симптомокомплексу, остается за рамками рассмотрения. Поэтому в человеке отмечается наиболее типичное, но, вполне возможно, не самое существенное.

Типологии могут быть эмпирическими и теоретическими. Эмпирические основывались на наблюдениях исследователей, обладающих тонкой практической интуицией, в силу чего они и выделяли сцепленные признаки, лежащие в основе каждого типа. Это могут быть как однородные, так и разнородные признаки - например, особенности строения тела, обмена веществ

и темперамента. Статистической проверке, как правило, эмпирические типологии не подвергались.

Научные классификации должны удовлетворять нескольким требованиям.

Во-первых, *ее классы должны исчерпывать все множество классифицируемых объектов.* То есть, например, для классификации характеров человека признака «нервность» недостаточно: люди спокойные выпадут из рассмотрения, окажутся не принадлежащими ни к одному классу, поскольку понятие «нервность» может быть применено только к беспокойным, неуравновешенным людям.

Во-вторых, *каждый объект должен попасть в один и только в один класс,* иначе начнется путаница. Например, если мы хотим разделить всех людей на психически больных и здоровых, надо заранее договориться о том, куда отнести промежуточные типы (невротиков, людей в пограничном состоянии), иначе они могут попасть в оба класса.

В-третьих, *каждое новое подразделение объектов в классификации должно производиться на основании одного признака.* Например, если в геологии классифицируют камни, то их сначала следует разделить по цвету и только потом - по твердости (или наоборот), но не по обоим этим признакам сразу. Это требование - не такое важное, как два первых, но его невыполнение тоже обычно приводит к путанице.

Для обобщения по группе испытуемых чаще всего используют математический метод автоматической классификации. Однако даже вполне научная классификация может оказаться неинтересной и бесполезной.

Психология характера в работах А.Ф. Лазурского.

А.Ф.Лазурский, пытаясь связать в рамках единой индивидуальности формальные и содержательные характеристики, писал: «Идеальной классификацией должна считаться такая, которая в каждом из своих типов давала бы не только субъективные особенности данного человека, но также его мировоззрение и социальную физиономию, поскольку, конечно, они стоят в связи с его характером».

В основу своей теории он положил принцип активного приспособления индивида к среде, а для классификации выделил два основания – психический уровень и психическое содержание. Чем выше психический уровень (А.Ф.Лазурский выделил их всего три), тем более успешно, активно и продуктивно идет приспособление.

Уровни психического развития определяются со стороны врожденных качеств одаренностью человека и запасом его нервно-психической энергии (жизненных сил). В психологическом плане критериями повышения уровня являются следующие признаки:

1. Продуктивность деятельности, объем и дифференцированность, богатство оттенков интересов человека (этот критерий несколько напоминает «эргичность» в теории В.М.Русалова).

2. Интенсивность и сила отдельных психических проявлений, выражающих собой неравнодушие к результату своих усилий.

3. Сознательность и произвольность психических проявлений, преобладание идейных процессов над чувственными.

4. Все возрастающая координация психических элементов и усиление связи между ними (интегрированность личности).

Итак, уровень психической жизни в системе А.Ф.Лазурского сегодня может быть назван скорее уровнем самоактуализации личности, как это принято в гуманистических учениях А.Маслоу и Э.Шострома.

Содержание же психической жизни определяет не общую успешность, а способы приспособления, индивидуальные вариации в ответах индивидов на проявления среды. А.Ф.Лазурский считал необходимым выделять эндопсихику (которая включает все основные психические и психофизиологические функции – чувствительность, память, внимание, мышление, воображение, воля, быстрота и сила моторики и т.п.). Эндопсихика в целом близка понятию «формально-динамические характеристики»; она существует и может быть описана через комплексы (сочетания разных психических функций) и в основном задается врожденными биологическими механизмами.

Экзопсихика включает отношение личности к внешним объектам (природе, людям, духовным благам, душевной жизни самого человека и пр.). Экзопсихика, как мы видим, практически идентична предметно-содержательным характеристикам психической жизни и всегда испытывает влияние средовых условий.

Эндо- и экзопсихика взаимодействуют и взаимообуславливают друг друга, и эндочерты могут переходить из латентных в актуальные под влиянием экзопроявлений (например, способности проявляются только в деятельности, а мотив и интерес – это экзопсихические качества) (10).

А.Ф.Лазурский построил довольно сложную типологию, основанную на сочетании различных эндо- и экзопсихических комплексов на каждом уровне развития. Примечательно, что для разделения на типы внутри каждого уровня А.Ф.Лазурский использовал «плавающие» критерии, меняющиеся от уровня к уровню: для первого это эндопсихика, для второго – сочетание эндо- и экзоособенностей, для третьего – экзопсихика. Таким образом, с повышением уровня увеличивается «вклад» духовно-мировоззренческих особенностей и уменьшается влияние биологического фундамента личности, в то время как у «бедной, примитивной души» все богатство душевной жизни сводится к эндопсихике, которая «подтягивается» за целями и ценностями человека.

Эта мысль близка современной духовно-ориентированной психотерапии, которая также подчеркивает необходимость и ценность высоких идеалов для успешного решения задач, которые возникают в повседневной жизни и экстремальных ситуациях. Уровни психической жизни могут меняться, и критерием этической оценки личности, по мнению А.Ф.Лазурского, должны быть те усилия, которые субъект прикладывает к тому, чтобы повысить уровень своего бытия (в современной психологии это называется личностным ростом).

Типология характера Г.Хейманса – Р.ЛеСенна.

Существуют и другие психологические классификации характера. Так, например, голландские психологи Г.Хейманс, Е.Вирсма и Р.ЛеСенн,

обследовавшие при помощи опросника более двух тысяч детей, в основание своей собственной типологии положили три психологические характеристики, называемые основными элементами характера.

Активность – пассивность характеризует проявления деятельности во всех сферах жизни (на работе, в школе, дома, во время досуга), а также манеру выполнять задания немедленно или откладывать их выполнение. Активность – это потребность в действии, в стремлении построить план и осуществить его.

Эмоциональность – безэмоциональность отражает частоту и силу эмоциональных реакций в ответ на происходящие события, способность человека переживать все происходящее с ним или становящееся известным ему. Кто-то легко отзывается на все события, кто-то, напротив, остается бесстрастным, так что о нем говорят: «Его ничем не проймешь».

Первичность – вторичность представляет темпорально-энергетическую реакцию человека, отражают как бы вязкость психического состояния и одновременно способ человека структурировать свое время (на это свойство впервые обратил внимание О.Гросс). «Первичные» непрестанно разряжают свои эмоции, но эффект и след реакции быстро исчезает. Они живут настоящим, способны на большое, но не длительное, усилие, любят неожиданности и не способны к построению долговременных планов. «Вторичные» же выдают первую слабую реакцию, но затем она как бы «догоняет» раздражитель, сила реагирования нарастает, и эффект сохраняется более длительное время. Они надолго заряжаются под влиянием значимой ситуации, упорны, терпеливы, способны к осуществлению долговременных планов и отказу от текущих удовольствий.

Составляя различные комбинации из качеств эмоциональности, активности, первичности-вторичности, можно получить восемь основных характерологических типов.

Итак, характер обычно содержит указание на то, что присуще человеку более, чем другим, и в некоторых ситуациях чаще, чем в иных. То есть он определяет как бы меру неравномерности, неустойчивости личности в разных условиях, области ее преимуществ и зоны наибольшей уязвимости.

Психологические типы, выделенные К.Г. Юнгом. Наиболее известной эмпирической классификацией типов личности является систематика, предложенная К.Г. Юнгом.

Основу типологии составляет установка, принимающая одно из двух качеств: экстраверсия как обращенность к объектам окружающего или внутреннего мира либо интроверсия как рефлексия, препятствие контакту с объектами, сомнение и недоверие к объектам. Понятия экстраверсии – интроверсии как общих установок впервые в типологии человеческого характера были отмечены в 1896 году Ф. Джорданом, хотя именно эти термины он не использовал. Интроверты более обращены к своему субъективному состоянию, они судят о мире по своим впечатлениям и умозаключениям, задумчивы, сдержанны, склонны к самосозерцанию, обладают развитой психологической интуицией. Экстраверты, напротив, обращены вовне, ориентированы на объективность, наблюдательны, черпают жизненные силы в

событиях вокруг и не всегда утруждают себя рефлексией. Экстраверты менее способны воспринимать естественный ход жизни, которая чаще приносит им неожиданности. Нередко считается, что экстраверты общительны, а интроверты - нет, но это не совсем правильно, потому, что эти типы просто по-разному общаются, и нет противопоказаний тому, чтобы интроверт, например, занимал пост руководителя.

При размышлении о психологической совместимости различных людей в процессе общей деятельности полезно стремиться к тому, чтобы интровертированность одного уравновешивалась экстравертированностью другого, отмечал К.Г. Юнг. Однако по-настоящему понять друг друга могут только люди одного типа.

Экстраверсия – интроверсия выражают отношение сознания к объектам, независимо от того, во внутреннем или внешнем окружающем человека мире они находятся. Большинство людей являются экстравертами; большинство интровертов - мужчины. Но это соотношение непостоянно, прослеживаются и возрастные закономерности. Согласно К.Г. Юнгу, значительная часть людей для обогащения внутреннего мира нуждается в том, чтобы присваивать себе объекты, идентифицироваться с ними, поэтому первая половина жизни, как правило, проходит под знаком экстраверсии. После кризиса середины жизни человек больше обращается внутрь себя, переходя от жизни в мире предметов и явлений к жизни духовной, благо, что внутренний мир уже обогатился новым содержанием за время существования человека в экстравертированном состоянии. Впрочем, если до середины жизни человек был склонен к интроверсии, то во второй ее половине он имеет шанс стать большим экстравертом, приобрести уверенность во взаимодействии с объектами. Юнг не связывал однозначно экстраверсию - интроверсию ни с действием опыта, ни с наследственностью, подчеркивая, что в разных социально-культурных слоях представители этих установок встречаются, в общем, равновероятно, и в одной семье также могут расти как интроверт, так и экстраверт.

Позже понятие экстраверсии - интроверсии получило свое развитие в трудах Дж. Гилфорда, выделившего при помощи факторного анализа пять составляющих экстраверсии - интроверсии (социальную интроверсию, мыслительную интроверсию, депрессию, склонность к перепадам настроения, беспечность), и Г. Айзенка, однако эти работы реализуют подход с позиции черт.

Экстраверсия - интроверсия как отношение к объектам - не единственные основания для выделения типов. В зависимости от того, каким способом формируется это отношение, можно говорить не о двух, а о целых восьми психологических типах. Вводя различие по типу функций, Юнг отмечал, что если человек в своем опыте, прежде всего, опирается на ощущения (его называют сензитивом), то он доверяет своим органам чувств, сообщаящим ему, что нечто действительно существует. Если у человека преобладает мышление (тогда его называют интеллектуалом), то он стремится получить ответ на вопрос, что же такое есть данная реальность.

Люди третьего типа основывают свои жизненные решения на чувствах (их называют эмоционалами), благодаря чему они в первую очередь определяют, нравится им данный объект или нет, а вопрос о том, что он представляет, остается для них второстепенным. И, наконец, представители четвертого типа - интуитивисты - способны строить свои заключения и принимать решения исходя не только из имеющейся информации, но и восполняя ее недостаток особым внутренним чувством, которое К.Г. Юнг определял как способность видеть то, что происходит «за углом».

Четыре функции сознания, по преобладанию которых выделены перечисленные типы, находятся в оппозиционных отношениях: чем лучше развита сфера ощущений, тем слабее интуиция, а интеллектуалы, как правило, хуже ориентируются в области чувств. Это соотношение, таким образом, позволяет приблизительно определить слабые места у представителей различных типов. Так, сензитив реалистичен, но многим может показаться чересчур прагматичным, лишенным полета, в то время как интуитивист, напротив, не всегда отдает себе отчет в реалиях сегодняшнего дня, склонен строить иллюзии и воображать несбыточное. Интеллектуал не всегда может понять, кто и как к нему относится, а эмоционал бывает раздосадован, когда его просят объяснить, что и как он делает - по его мнению, «все и так понятно», а воспроизвести цепочку причин и следствий ему бывает не под силу. Помимо ведущей функции, Юнг говорил также о подчиненной (той, которая противоположна ведущей и в рамках которой человек переживает основные трудности недостаточной адаптации), и вторичные (отличные от ведущей, но не противопоставленные ей, как, например, интуиция по отношению к ведущему мышлению). Определив тип личности, можно логически достраивать ее «теневую» противоположность: так, у экстравертированного сензитива противоположностью будет интровертированный интуитивист. Основные области уязвимости определяются исходя из типа «подчиненной» личности, которая, прорываясь, приводит к возникновению неврозов различного содержания. Поэтому полезно развивать и упражнять подчиненные функции, обеспечивая им возможность «легального» проявления.

«Чистых» типов в реальности практически не существует, и каждый человек, конечно же, обладает всеми четырьмя функциями. Однако если возникают проблемы в какой-то области, следует задуматься, дефицитом каких психических функций они вызваны.

Теория Юнга относится к числу хорошо проработанных классических учений о типах личности, отвечающих требованиям к составлению научных классификаций. В практической психологии, однако, чаще используют эмпирические классификации, дающие ключ к пониманию существенных особенностей личности современного человека.

Социальная типология характеров Э. Фрома. Существуют и другие классификации типов характера. Например, широко известна типология характера, построенная на основе отношения человека к жизни, обществу и нравственным ценностям. Ее автор — Э. Фромм, который назвал данную классификацию *социальной типологией характеров*. «Социальный характер, —

пишет Фромм, — содержит... выборку черт, существенное ядро структуры характера большинства членов группы, которое сложилось в результате основного опыта и способа жизни, общего для этой группы». По мнению автора этой концепции, социальный характер определяет мышление, эмоции и действия индивидов. Различные классы и группы людей, существующие в обществе, обладают своим социальным характером. На его основе развиваются и приобретают силу определенные социальные, национальные и культурные идеи. Однако эти идеи сами по себе пассивны и могут стать реальными силами лишь тогда, когда отвечают особым человеческим потребностям.

Обобщив данные наблюдений за поведением различных людей и соотнеся их с практикой работы в клинике, **Э. Фромм** вывел следующие основные **типы социальных характеров**.

1. «Мазохист-садист». Это тип человека, который склонен видеть причины своих жизненных успехов и неудач, а также причины наблюдаемых социальных событий не в складывающихся обстоятельствах, а в людях. Стремясь устранить эти причины, он направляет свою агрессию на человека, который представляется ему причиной неудачи. Если речь идет о нем самом, то его агрессивные действия направляются на себя; если в качестве причины выступают другие люди, то они становятся жертвами его агрессивности. Такой человек много занимается самообразованием, самосовершенствованием, «переделкой» людей «в лучшую сторону». Своими настойчивыми действиями, непомерными требованиями и притязаниями он иногда доводит себя и окружающих до состояния изнеможения. Такой человек особенно опасен для окружающих, когда он получает над ними власть: он начинает их терроризировать, исходя при этом из «благих намерений».

Характеризуя таких людей врач-психиатр, Фромм писал: «Наиболее часто проявляемые мазохистские тенденции — это чувство собственной неполноценности, беспомощности, ничтожности». Люди-мазохисты проявляют тенденции принижать и ослаблять себя, упиваются самокритикой и самобичеванием, возводят на себя немыслимые напрасные обвинения, во всем и прежде всего, стараются взять вину на себя, даже если они ни при чем.

По мнению Фромма, у людей этого типа наряду с мазохистскими склонностями почти всегда присутствуют и садистские тенденции. Они проявляются в стремлении ставить людей в зависимость от себя, приобретать над ними полную и безграничную власть, эксплуатировать их, причинять им боль и страдание, наслаждаться тем, как они страдают. Такой тип человека был назван Фроммом *авторитарной личностью*. Подобные личностные свойства были присущи многим известным в истории деспотам; Фромм включил в их число Гитлера, Сталина и ряд других известных исторических лиц.

2. «Разрушитель». Характеризуется выраженной агрессивностью и активным стремлением к устранению, уничтожению объекта, вызвавшего фрустрацию, крушение надежд у данного человека. «Разрушительность, — пишет Фромм, — это средство избавления от невыносимого чувства бессилия». К разрушительности как к средству разрешения своих жизненных проблем обычно обращаются люди, которые испытывают чувство тревоги и бессилия,

ограничены в реализации своих интеллектуальных и эмоциональных возможностей. В периоды больших социальных потрясений, революций, переворотов они выступают в качестве основной силы, разрушающей старое, в том числе и культуру.

3. «Конформист-автомат». Такой индивид, столкнувшись с трудноразрешимыми социальными и личными жизненными проблемами, перестает «быть самим собой». Он беспрекословно подчиняется обстоятельствам, обществу любого типа, требованиям социальной группы, быстро усваивая тот тип мышления и способ поведения, который свойственен большинству людей в данной ситуации. У такого человека почти никогда нет ни собственного мнения, ни выраженной социальной позиции. Он фактически утрачивает собственное «Я», свою индивидуальность и привык испытывать именно те чувства, какие от него ожидаются в определенных ситуациях. Такой человек всегда готов подчиниться любой новой власти, при необходимости быстро и без проблем меняет свои убеждения, не особенно задумываясь над моральной стороной подобного поведения. Это тип сознательного или бессознательного приспособленца.

Кроме того, Э. Фромм выделил типы личности. Американский психолог считал, что раннее детство и взаимоотношения в семье выступают определяющими факторами в формировании личности. Поэтому выделенные им пять типов личности (потребительский, эксплуататорский, накопительский, рыночный и производительный) скорее отражают влияние социальных, а не врожденных факторов (E. Fromm, 1964).

Потребительский тип. Человек считает, что источник всех благ находится вовне, и настроен на то, чтобы пассивно воспринимать эти блага. Это «вечный сосунок» во всех видах его активности. Например, в любви он желает «быть любимым», но не «любить». Будучи предоставленным самому себе, хотя бы и временно, он теряется, становится как бы парализованным. Это тип «приживалы», который преданно относится к «руке дающей» и боится ее потерять. Типические его черты — пассивность, покорность и боязливость. Этот тип формируется в результате того, что ребенок осознавал себя в детстве пассивным придатком к взаимоотношениям родителей.

Эксплуататорский тип. Тоже считает, что источник его благ находится вовне, но склонен не столько ждать, когда эти блага ему предоставят, сколько взять их силой. В сфере любви его больше привлекают люди «несвободные», потому что ему приятнее «отнять» их у кого-то. «Чужое» для него всегда привлекательнее, чем «ничье». Любит язвить в отношении других. Для него характерны агрессивность, эгоцентризм, высокомерие, завышенная самооценка и стремление совращать людей. Человек этого типа формируется в результате доминантного положения в семье, когда он оказывается «пупом земли».

Накопительский тип. Слабо верит в возможность получить новое из внешнего мира и считает, что его безопасность обеспечивается только накоплением и сохранением добытого. Склонен получать любовь, нежели дарить. Очень пунктуален, скуп, подозрителен, упрям одержим, имеет недостаточное воображение. Такой тип представляет собой результат родительского отчуждения в условиях прохладной семейной атмосферы.

Рыночный тип. Воспринимает себя как товар, который имеет рыночную стоимость и должен подчиняться закону спроса и предложения. Поэтому даже

свою внешность он формирует в соответствии со «спросом», подражая кинозвездам или знаменитым спортсменам. Приятелей подбирает тоже по их «рыночной» стоимости. Для него типичны оппортунизм, бесцельность, непостоянство, в том числе и в принципах, релятивизм и осознание собственной ненужности. Этот тип возникает в результате отчуждения родителей от ребенка, когда в семье царит холодная психологическая атмосфера.

Производительный тип. Это человек, который вобрал в себя все положительное. Он не стремится к господству над другими людьми, обладает мощным интеллектом, глубоко проникающим в сущность явлений, событий и предметов, видит и предвидит то, что другие не замечают и о чем не подозревают. Для него типичны скромность, адаптированность к среде, доверчивое отношение к другим людям, активность, гордость, уверенность в себе, практичность, терпеливость, преданность, открытость и т. д. В общем, это идеал человека, к которому следует стремиться всем людям. Этот тип рождается в здоровой, теплой, благоприятной семейной атмосфере, где ребенок научается ценить себя и других за то, что он и они есть, ощущает безопасность и внутренний мир с самим собой и с окружающими.

Клинико-экзистенциальная типология характера. Интересный взгляд на особенности характера представлен в клинико-экзистенциальной типологии характера, составленной современным московским психиатром **П.В. Волковым**. И, хотя сам П.В. Волков четко разграничивает понятия «личность» и «характер», его типология позволяет судить о направлении развития личности, хотя бы через ограничения, налагаемые разрешающими возможностями характера (4). Название подхода подчеркивает тот факт, что, наряду с проявлениями болезни (в предельном развитии типа), в его содержание включены также и переживания самого больного человека. А будучи незначительно выраженными, акцентуации характеризуют особенности личности здорового человека, облегчая понимание себя и других и предвосхищая возникновение критических ситуаций.

Типология П.В. Волкова очень практична и содержит в себе ответы на самые важные вопросы, возникающие перед психологом-практиком: что присуще данному характеру всегда, что очень типично, но присуще не всегда, что нетипично, но возможно и, наконец, что в рамках данного характера не встречается никогда. Вся эта полезная информация объединена в так называемом ядре характера, описанием которого мы и ограничимся. Всего П.В. Волков выделяет девять типов характера.

Итак, клинико-экзистенциальный подход дает возможность понимания людей с различными особенностями исходя из доступной им нормы психологической реакции на все происходящее, что позволяет, с одной стороны, помочь им ярче проявиться, а с другой - уберечься от трудных сторон их характера.

Психоаналитическая диагностика Нэнси Мак-Вильямс. Еще одна типология личности по содержанию ближе к клиническому рассмотрению и направлена на использование типологических особенностей в клиническом

процессе, т.е. заведомо предполагает необходимость смягчения и коррекции тех или иных качеств (8). Типология эта носит сугубо прагматический характер. Построенная, подобно большинству современных работ по психотерапии, на эклектических посылах, она тяготеет к психоанализу, использует его терминологию и поэтому в качестве оснований для классификации вводит содержания бессознательного (в частности, психологических защит).

Из классического психоанализа в типологию Н.Мак-Вильямс вошли три положения:

1. Существующие психологические проблемы являются отражением своих младенческих предшественников.

2. Взаимодействия в ранние годы (называемые после работ М. Малер объектными отношениями) создают шаблон более позднего восприятия жизненного опыта.

3. Идентификация уровня развития личности - это основа понимания характера.

Характер понимается в рамках данного подхода как способ осмысления существования, присущий каждому человеку. Характер достаточно устойчив: его можно модифицировать в процессе психотерапии, но трансформировать в другой нельзя.

Структура характера образуется двумя измерениями: во-первых, *уровнем развития личностной организации* и, во-вторых, *преобладанием защитного стиля внутри этого уровня*. Чем раньше ребенок пережил травму, тем более значительными оказываются последствия, определяя психотический уровень; и, напротив, чем позже наступает фиксация, тем более зрелой является структура личности. При этом сохраняется внутрииндивидуальная вариативность: совершенно здоровый человек может вести себя как психотик в условиях стресса, а больной шизофренией - способен к периодам совершенно ясного видения. Последовательность описания типов расположена по порядку от более ранних искажений к более поздним и, соответственно, опирающимся на более зрелые защитные механизмы.

Н.Мак-Вильямс предложено 3 уровня развития личности.

1. Уровень от здоровья до невроза (3-4 года - 6 лет).

Интеграция идентичности и константность объекта.

Эдипов уровень по Фрейду.

Инициативность или вина по Эриксону.

2. Пограничный уровень (18-24 мес. - 3 года).

Сепарация-индивидуация.

Анальный уровень по Фрейду.

Автономия или стыд и неуверенность по Эриксону.

3. Психотический уровень (0-18 мес).

Симбиоз.

Оральный уровень по Фрейду.

Базовое доверие или недоверие по Эриксону.

Психологические защиты (термин "защита" появился как результат симпатии З.Фрейда военным метафорам и как признание того факта, что адаптивные процессы, называемые сегодня защитами, в работах Фрейда служили действительно защитной задаче избежать повторения травмирующего опыта) в рамках рассматриваемой типологии - это глобальные, закономерные, здоровые, адаптивные способы переживания мира, необходимые для того, чтобы 1) избежать или овладеть мощным угрожающим чувством и 2) сохранить самоуважение. Защиты представляют собой результат взаимодействия темперамента, природы переживаемых в раннем детстве стрессов, защит, усвоенных по образцам значимых других, и индивидуально выработанных защит, подтвердивших свою эффективность. Первичные (примитивные) защиты, согласно психоаналитической традиции, имеют дело с границами между собственным «Я» и внешним миром, а вторичные защиты (высшего порядка) - с внутренними границами (между Эго, Супер-Эго, Ид и пр.). Появление психологических проблем нередко рассматривается психотерапевтами как результат недостаточности защит.

Традиционно среди первичных защит выделяют примитивную изоляцию, отрицание, всемогущий контроль, примитивную идеализацию (и обесценивание), проекцию, интроекцию и проективную идентификацию, расщепление Эго и диссоциацию, а среди вторичных - репрессию (вытеснение), регрессию, изоляцию, интеллектуализацию, рационализацию, морализацию, компартиментализацию (раздельное мышление), аннулирование, поворот против себя, смещение, реактивное образование, реверсию, идентификацию, отреагирование, сексуализацию (инстинктуализацию) и сублимацию, всего - 7 примитивных и 16 вторичных защит (определения каждой из них приведены в глоссарии).

Н. Мак-Вильямс выделяет девять типов характера, описывая каждый из них по следующим направлениям: обсуждение аффектов, драйвов и темперамента; адаптивная и защитная организация Эго; паттерны объектных отношений, интернализированные и ставшие «скриптами»; переживания собственного «Я». Эти характерологические основания подводят к постановке дифференциального диагноза и определения стратегии лечения, однако мы данные вопросы оставляем за рамками рассмотрения.

4. Акцентуации характера.

Понятие «акцентуации» было введено в психологию К. Леонгардом. Его концепция «акцентуированных личностей» основывалась на предположении о наличии основных и дополнительных черт личности. Основных черт значительно меньше, но они являются стержнем личности, определяют ее развитие, адаптацию и психическое здоровье. При значительной выраженности основных черт они накладывают отпечаток на личность в целом, и при неблагоприятных обстоятельствах они могут разрушить всю структуру личности.

По мнению Леонгарда, акцентуации личности прежде всего проявляются в общении с другими людьми. Поэтому, оценивая стили общения, можно

выделить определенные типы акцентуаций. В классификацию, предложенную Леонгардом, входят следующие типы:

1. Гипертимный тип. Его характеризует чрезвычайная контактность, словоохотливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики. Такой человек часто спонтанно отклоняется от первоначальной темы разговора. У него возникают эпизодические конфликты с окружающими людьми из-за недостаточно серьезного отношения к своим служебным и семейным обязанностям. Люди подобного типа нередко сами бывают инициаторами конфликтов, но огорчаются, если окружающие делают им замечания по этому поводу. Из положительных черт, привлекательных для партнеров по общению, людей данного типа характеризуют энергичность, жажда деятельности, оптимизм, инициативность. Вместе с тем они обладают и некоторыми отталкивающими чертами: легкомыслием, склонностью к аморальным поступкам, повышенной раздражительностью, прожектерством, недостаточно серьезным отношением к своим обязанностям. Они трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество.

1. Дистимный тип. Его характеризует низкая контактность, немногословность, доминирующее пессимистическое настроение. Такие люди являются обычно домоседами, тяготеют к шумному обществу, редко вступают в конфликты с окружающими, ведут замкнутый образ жизни. Они высоко ценят тех, кто с ними дружит, и готовы им подчиняться. Они располагают следующими чертами личности, привлекательными для партнеров по общению: серьезностью, добросовестностью, обостренным чувством справедливости. Есть у них и отталкивающие черты. Это пассивность, замедленность мышления, неповоротливость, индивидуализм.

3. Циклоидный тип. Ему свойственны довольно частые периодические смены настроения, в результате чего так же часто меняется манера общения с окружающими людьми. В период повышенного настроения такие люди являются общительными, а в период подавленного — замкнутыми. Во время душевного подъема они ведут себя как люди с гипертимной акцентуацией характера, а в период спада — как люди с дистимной акцентуацией.

4. Возбудимый тип. Данному типу присуща низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций. Нередко такие люди зануд-липы и угрюмы, склонны к хамству и брани, к конфликтам, в которых сами являются активной, провоцирующей стороной. Они неуживчивы в коллективе, властны в семье. В эмоционально спокойном состоянии люди данного типа часто добросовестные, аккуратные, любят животных и маленьких детей. Однако в состоянии эмоционального возбуждения они бывают раздражительными, вспыльчивыми, плохо контролируют свое поведение.

5. Застревающий тип. Его характеризует умеренная общительность, занудливость, склонность к нравоучениям, неразговорчивость. В конфликтах такой человек обычно выступает инициатором, активной стороной. Он стремится добиться высоких показателей в любом деле, за которое берется, предъявляет повышенные требования к себе; особо чувствителен к социальной справедливости, вместе с тем обидчив, уязвим, подозрителен, мстителен;

иногда чрезмерно самонадеян, честолюбив, ревнив, предъявляет непомерные требования к близким и к подчиненным на работе.

6. Педантичный тип. Человек с акцентуацией такого типа редко вступает в конфликты, выступая в них скорее пассивной, чем активной стороной. На службе он ведет себя как бюрократ, предъявляя окружающим много формальных требований. Вместе с тем он с охотой уступает лидерство другим людям. Иногда он изводит домашних чрезмерными претензиями на аккуратность. Его привлекательные черты: добросовестность, аккуратность, серьезность, надежность в делах, а отталкивающие и способствующие возникновению конфликтов — формализм, занудливость, брюзжание.

7. Тревожный тип. Людям с акцентуацией данного типа свойственны: низкая контактность, робость, неуверенность в себе, минорное настроение. Они редко вступают в конфликты с окружающими, играя в них в основном пассивную роль, в конфликтных ситуациях ищут поддержки и опоры. Нередко располагают следующими привлекательными чертами: дружелюбием, самокритичностью, исполнительностью. Вследствие своей незащитности также нередко служат «козлами отпущения», мишенями для шуток.

8. Эмотивный тип. Эти люди предпочитают общение в узком кругу избранных, с которыми устанавливаются хорошие контакты, которых они понимают «с полуслова». Редко сами вступают в конфликты, играя в них пассивную роль. Обиды носят в себе, не «выплескивая» наружу. Привлекательные черты: доброта, сострадательность, обостренное чувство долга, исполнительность. Отталкивающие черты: чрезмерная чувствительность, слезливость.

9. Демонстративный тип. Этот тип акцентуации характеризуется легкостью установления контактов, стремлением к лидерству, жадой власти и похвалы. Такой человек демонстрирует высокую приспособляемость к людям и вместе с тем склонность к интригам (при внешней мягкости манеры общения). Люди с акцентуацией такого типа раздражают окружающих самоуверенностью и высокими притязаниями, систематически сами провоцируют конфликты, но при этом активно защищаются. Они обладают следующими чертами, привлекательными для партнеров по общению: обходительностью, артистичностью, способностью увлечь других, неординарностью мышления и поступков. Их отталкивающие черты: эгоизм, лицемерие, хвастовство, отлынивание от работы.

10. Экзальтированный тип. Ему свойственны высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость. Такие люди часто спорят, но не доводят дело до открытых конфликтов. В конфликтных ситуациях они бывают как активной, так и пассивной стороной. Вместе с тем лица данной типологической группы привязаны и внимательны к друзьям и близким. Они альтруистичны, имеют чувство сострадания, хороший вкус, проявляют яркость и искренность чувств. Отталкивающие черты: паникерство, подверженность сиюминутным настроениям.

11. Экстравертированный тип. Такие люди отличаются высокой контактностью, у них масса друзей, знакомых, они словоохотливы до

болтливости, открыты для любой информации, редко вступают в конфликты с окружающими и обычно играют в них пассивную роль. В общении с друзьями, на работе и в семье они часто уступают лидерство другим, предпочитают подчиняться и находиться в тени. Они располагают такими привлекательными чертами, как готовность внимательно выслушать другого, сделать то, о чем просят, исполнительность. Отталкивающие особенности: подверженность влиянию, легкомыслие, необдуманность поступков, страсть к развлечениям, к участию в распространении сплетен и слухов.

12. Интровертированный тип. Его, в отличие от предыдущего, характеризует очень низкая контактность, замкнутость, оторванность от реальности, склонность к философствованию. Такие люди любят одиночество; вступают в конфликты с окружающими только при попытках бесцеремонного вмешательства в их личную жизнь. Они часто представляют собой эмоционально холодных идеалистов, относительно слабо привязанных к людям. Обладают такими привлекательными чертами, как сдержанность, наличие твердых убеждений, принципиальность. Есть у них и отталкивающие черты. Это — упрямство, ригидность мышления, упорное отстаивание своих идей. Такие люди на все имеют свою точку зрения, которая может оказаться ошибочной, резко отличаться от мнения других людей, и тем не менее они продолжают ее отстаивать, несмотря ни на что.

Позднее классификацию характеров на основе описания акцентуаций предложил А. Е. Личко. Эта классификация построена на основе наблюдений за подростками. Акцентуация характера, по Личко, — это чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдаются не выходящие за пределы нормы отклонения в поведении человека, граничащие с патологией. Такие акцентуации, как временные состояния психики, чаще всего наблюдаются в подростковом и раннем юношеском возрасте. Личко объясняет этот факт так: «При действии психогенных факторов, адресующихся к "месту наименьшего сопротивления", могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении» (Личко А. Е., 1983). При взрослении ребенка проявившиеся в детстве особенности его характера, оставаясь достаточно выраженными, теряют свою остроту, но со временем вновь могут проявиться отчетливо (особенно если возникает заболевание).

Классификация акцентуаций характеров у подростков, которую предложил Личко, выглядит следующим образом:

1. Гипертимный тип. Подростки этого типа отличаются подвижностью, общительностью, склонностью к озорству. В происходящие вокруг события они всегда вносят много шума, любят беспокойные компании сверстников. При хороших общих способностях они обнаруживают неусидчивость, недостаточную дисциплинированность, учатся неровно. Настроение у них всегда хорошее, приподнятое. Со взрослыми — родителями и педагогами — у них нередко возникают конфликты. Такие подростки имеют много разнообразных увлечений, но эти увлечения, как правило, поверхностны и быстро проходят. Подростки гипертимного типа часто переоценивают свои

способности, бывают слишком самоуверенными, стремятся показать себя, прихвастнуть, произвести на окружающих впечатление.

2. Циклоидный тип. Характеризуется повышенной раздражительностью и склонностью к апатии. Подростки с акцентуацией характера данного типа предпочитают находиться дома одни, вместо того чтобы где-то бывать со сверстниками. Они тяжело переживают даже незначительные неприятности, на замечания реагируют крайне раздражительно. Настроение у них периодически меняется от приподнятого до подавленного (отсюда название данного типа). Периоды перепада настроений составляют примерно две-три недели.

3. Лабильный тип. Этот тип характеризуется крайней изменчивостью настроения, причем часто оно непредсказуемо. Поводы для неожиданного изменения настроения могут оказаться самыми ничтожными, например кем-то случайно оброненное слово, чей-то неприветливый взгляд. Все они способны погрузиться в уныние и мрачное расположение духа при отсутствии каких-либо серьезных неприятностей и неудач. Поведение этих подростков во многом зависит от сиюминутного настроения. Настоящее и будущее соответственно настроению может восприниматься то в светлых, то в мрачных тонах. Такие подростки, находясь в подавленном настроении, крайне нуждаются в помощи и поддержке со стороны тех, кто может поправить их настроение, способен отвлечь, приободрить. Они хорошо понимают и чувствуют отношение к ним окружающих людей.

4. Астеноневротический тип. Этот тип характеризуется повышенной мнительностью и капризностью, утомляемостью и раздражительностью. Особенно часто утомляемость проявляется при интеллектуальной деятельности.

5. Сензитивный тип. Ему свойственна повышенная чувствительность ко всему: к тому, что радует, и к тому, что огорчает или пугает. Эти подростки не любят больших компаний, подвижных игр. Они обычно застенчивы и робки при посторонних людях и потому часто воспринимаются окружающими как замкнутые. Открыты и общительны они бывают только с теми, кто им хорошо знаком, общению со сверстниками предпочитают общение с малышами и взрослыми. Они отличаются послушанием и обнаруживают большую привязанность к родителям. В юношеском возрасте у таких подростков могут возникать трудности адаптации к кругу сверстников, а также «комплекс неполноценности». Вместе с тем у этих же подростков довольно рано формируется чувство долга, обнаруживаются высокие моральные требования к себе и к окружающим людям. Недостатки в своих способностях они часто компенсируют выбором сложных видов деятельности и повышенным усердием. Эти подростки разборчивы в нахождении для себя друзей и приятелей, обнаруживают большую привязанность в дружбе, обожают друзей, которые старше их по возрасту.

6. Психастенический тип. Такие подростки характеризуются ускоренным и ранним интеллектуальным развитием, склонностью к размышлениям и рассуждениям, к самоанализу и оценкам поведения других людей. Однако нередко они бывают больше сильны на словах, а не на деле. Самоуверенность у

них сочетается с нерешительностью, а безапелляционность суждений — с поспешностью действий, предпринимаемых как раз в те моменты, когда требуется осторожность и осмотрительность.

7. Шизоидный тип. Наиболее существенная черта этого типа — замкнутость. Эти подростки не очень тянутся к сверстникам, предпочитают быть одни, находиться в компании взрослых. Они нередко демонстрируют внешнее безразличие к окружающим людям, отсутствие интереса к ним, плохо понимают состояния других людей, их переживания, не умеют сочувствовать. Их внутренний мир нередко наполнен различными фантазиями, какими-либо особенными увлечениями. Во внешних проявлениях своих чувств они достаточно сдержанны, не всегда понятны для окружающих, прежде всего для своих сверстников, которые их, как правило, не очень любят.

8. Эпилептоидный тип. Эти подростки часто плачут, изводят окружающих, особенно в раннем детстве. Такие дети, как отмечает Личко, любят мучить животных, дразнить младших, издеваться над беспомощными. В детских компаниях они ведут себя как диктаторы. Их типичные черты — жестокость, властность, себялюбие. В группе детей, которыми они управляют, такие подростки устанавливают свои жесткие, почти террористические порядки, причем их личная власть в таких группах держится в основном на добровольной покорности других детей или на страхе. В условиях жесткого дисциплинарного режима они чувствуют себя нередко на высоте, стараются угождать начальству, добиваться определенных преимуществ перед сверстниками, получить власть, установить свой диктат над окружающими.

9. Истероидный тип. Главная черта этого типа — эгоцентризм, жажда постоянного внимания к собственной особе. У подростков данного типа нередко выражена склонность к театральности, позерству, рисовке. Такие дети с большим трудом выносят, когда в их присутствии кто-то хвалит их же товарища, когда другим уделяют больше внимания, чем им самим. Для них насущной потребностью становится стремление привлечь к себе внимание окружающих, выслушивать в свой адрес восторги и похвалы. Для этих подростков характерны претензии на исключительное положение среди сверстников, и, чтобы оказать влияние на окружающих, привлечь к себе их внимание, они часто выступают в группах в роли зачинщиков и заводил. Вместе с тем, будучи неспособными стать настоящими лидерами и организаторами дела, завоевать себе неформальный авторитет, они часто и быстро терпят фиаско.

10. Неустойчивый тип. Его иногда неверно характеризуют как тип слабовольного, плывущего по течению человека. Подростки данного типа обнаруживают повышенную склонность и тягу к развлечениям, причем без разбора, а также к безделью и праздности. У них отсутствуют какие-либо серьезные, в том числе профессиональные, интересы, они почти совсем не думают о своем будущем.

11. Конформный тип. Подростки данного типа демонстрируют конъюнктурное, а часто просто бездумное подчинение любым авторитетам, большинству в группе. Они обычно склонны к морализаторству и

консерватизму, а их главное жизненное кредо — «быть как все». Это тип приспособленца, который ради своих собственных интересов готов предать товарища, покинуть его в трудную минуту, но, что бы он ни совершил, он всегда найдет «моральное» оправдание своему поступку, причем нередко даже не одно.

2. РАЗДЕЛ «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Тема 2.1. Межличностные отношения. Конфликты в малой группе.

Вопросы для изучения:

1. Понятие межличностных отношений.
2. Понятие социально-психологического климата.
3. Понятие конфликта, его виды. Способы поведения в конфликте.

3. Понятие конфликта, его виды. Способы поведения в конфликте.

Конфликт – это такое взаимодействие между людьми, которое характеризуется возникновением и столкновением противоречий в их отношениях.

Причины конфликтов:

1) *неадекватная самооценка и неадекватные представления людей.*

В соответствии с «я-образом», т.е. набором представлений о себе, индивид строит свои отношения с окружающими его людьми, осуществляет самооценку и определенным образом относится к другим людям. Если какая-либо информация не соответствует его «я-образу», то человек может игнорировать эту информацию, даже если она объективна, и наоборот, соглашаться с ошибочными или ложными данными, если они соответствуют «я-образу». Неадекватное представление о себе создает психологические барьеры (общения, игнорирования информации, чужого мнения) и порождает конфликтное поведение.

Значительное количество конфликтов происходит и из-за неправильно полученной или понятой информации индивидом о самом себе или из-за неспособности эту информацию получить.

2) *несоответствие социальных ролей.* С одной стороны, перераспределение ролей в обществе, группе не всегда происходит спокойно и иногда становится источником конфликтов. С другой стороны, причиной конфликта может оказаться несовместимость ролей, которые необходимо выполнять человеку в данный момент.

Например, даже при хороших отношениях с родителями подростки не терпят их присутствия в компании своих сверстников.

Наконец, различные представления двух или более индивидов о содержании одной и той же роли, выполняемой одним из них, также приводят к конфликту.

3) *групповая дискриминация* представляющая собой деление на «своих» и «чужих», которое приводит к пренебрежительному отношению к «чужим» и к оправданным поэтому нападкам на них.

4) *ограниченность ресурсов, подлежащих распределению.* Под ресурсами можно понимать любой объект конфликта.

Объективные причины тогда становятся источниками конфликта, когда они не позволяют личности или группе реализовывать свои потребности, задевают личные или групповые интересы, ограничивают их деятельность и поведение.

Функции конфликта. Конфликты могут выполнять позитивные и негативные функции.

К **позитивным функциям** конфликтов относятся:

– разрядка напряженности между конфликтующими сторонами (конфликт способствует установлению лучшего взаимопонимания между людьми, но это возможно только при социальном контроле за ходом конфликта);

– информационная и связующая функции (люди могут проверить и лучше узнать друг друга);

– сплочение и структурирование организаций (противоборство с внешним врагом, преодоление общих трудностей поддерживает организованность совместных действий людей в группе);

– стимулирование к изменениям и развитию (конфликты могут заставить людей искать новые пути и аргументы в отстаивании своих позиций, достижении лучших результатов во взаимодействии);

– снятие синдрома покорности (при развитии конфликта люди начинают высказывать идеи, которые ранее скрывали, что позволяет глубже понять ситуацию, проработать варианты решения проблем);

– диагностическая функция (при активизации действий каждая сторона спланируется вокруг общих интересов, выявляются противники, и конфликт может быть быстрее разрешен).

К **негативным функциям** конфликта относятся:

– большие эмоциональные и материальные затраты на разрешение конфликта;

– исключение из коллектива, группы, увольнение сотрудников, снижение производительности труда или обучения, ухудшение социально-психологического климата в коллективе, группе;

– уменьшение степени сотрудничества между сторонами в будущем или полное прекращение такового;

– неадекватное (завышенное) восприятие своей группы, коллектива по отношению к другим группам, представление о других группах как о врагах;

– утверждение духа конфронтации в организации, группе или обществе в целом, придание большего значения борьбе и победе в конфликте, чем решению реальных проблем.

Классификация конфликтов. Конфликты можно классифицировать по разным основаниям.

I. В зависимости от способа разрешения конфликты бывают:

а) **антагонистическими** (предполагают способы их разрешения в виде разрушения структур всех конфликтующих сторон, кроме одной, или полного

отказа всех конфликтующих сторон, кроме одной, от стремления достичь своих целей);

б) **компромиссными** (допускают несколько вариантов разрешения за счет взаимного изменения целей участников конфликта, выбора способов решения, изменения сроков реализации поставленных задач, изменения условий взаимодействия и т.д.).

II. В зависимости от природы возникновения конфликты делятся:

а) на **социальные** (высшая стадия развития противоречий в системе отношения людей, социальных групп, социальных институтов, характеризующихся усилением противоположных тенденций и интересов социальных общностей и индивидов), которые делятся на: межгосударственные, национальные, этнические, межнациональные;

б) **организационные** (протекающие в рамках предприятий, организаций и их подразделений и являющиеся следствием организационного регламентирования деятельности личности: функционального закрепления за работниками прав и обязанностей, внедрения формальных структур управления, распределительных отношений в организациях и т.д.);

в) **эмоциональные** или **личностные** (эти конфликты вызываются чувством зависти, антипатии, обусловлены быстрой реакцией индивида на ущемление его интересов).

III. В зависимости от направления воздействия конфликты делятся:

а) на **вертикальные** (предполагают взаимодействие субъектов вертикального подчинения: руководитель—подчиненный, предприятие—вышестоящая организация);

б) **горизонтальные** (предполагают взаимодействие равных по иерархической власти субъектов).

IV. В зависимости от преобладания последствий для участников конфликты бывают:

а) **конструктивными** (в качестве своих последствий имеют преимущественно позитивные функции для группы, личности: сплочение коллектива, выработки новых решений сложных задач и т.д.);

б) **деструктивными** (ведут преимущественно к разрушению организаций, в которых они происходят).

V. В зависимости от степени выраженности делятся:

а) на **открытые** (характеризуются открытым столкновением оппонентов);

б) **скрытые** (при таких конфликтах отсутствуют агрессивные действия между конфликтующими сторонами, но используются косвенные способы воздействия);

в) **потенциальные** (предполагают наличие конфликтной ситуации, но открытого столкновения не происходит, существует скрытое противодействие).

VI. В зависимости от количества участников конфликты бывают:

а) **внутриличностные** (столкновение внутри личности равных по силе, но противоположно направленных мотивов, потребностей, интересов);

б) *межличностные* (предполагают столкновение индивидов между собой);

в) *между личностью и группой* (возникают при несоответствии поведения личности нормам группы, ее ожиданиям);

г) *межгрупповые* (при которых конфликтующими сторонами выступают социальные группы, преследующие несовместимые цели и препятствующие осуществлению своих намерений).

Структура и содержание конфликта.

Структуру конфликта можно выразить формулой:

Конфликт = Конфликтная ситуация + Инцидент

Конфликтная ситуация характеризуется наличием противоречия в интересах и потребностях сторон, которое, однако, может долго не осознаваться. Она отражает всю совокупность причин и условий, предшествующих конфликту и вызывающих его.

На конфликтную ситуацию обычно влияют:

- объект конфликта,
- его субъекты (стороны),
- позиции (мотивировка) сторон,
- образ ситуации, представленной в сознании каждой из сторон,
- ранги оппонентов.

Объектом конфликта является реальный или идеальный предмет, который служит причиной конфликта. Объект конфликта очень трудно, подчас невозможно определить. Кроме того, существует опасность, что в процессе конфликтного взаимодействия один объект конфликта может быть подменен другим.

Субъекты (стороны) конфликта – это непосредственные его участники. Некоторые ученые предлагают разделять стороны и участников конфликта, мотивируя это тем, что при развитии в нем могут оказаться случайные люди (участники конфликта), чьи интересы не совпадают с интересами сторон (субъектов) конфликта, но которые оказались в зоне действий последнего.

Цели, мотивы и задачи конфликтующих сторон определяют *позиции* субъектов – внутренние и внешние. Первые представляют собой открыто предъявляемые требования к оппоненту. Вторые содержат истинные мотивы вступления в конфликт. Внутренняя позиция может не совпадать с внешней. Кроме того, она может быть неосознаваемой и самим субъектом. Для конструктивного разрешения конфликта необходимо правильно осмыслить свою внутреннюю позицию.

На конфликтную ситуацию большое влияние оказывает *образ ситуации* оппонента, его видение сложившихся условий. Часто образы ситуаций обеих сторон бывают прямо противоположны, а для разрешения конфликта важно уметь посмотреть на проблему глазами оппонента.

В структуру конфликта включают также ранги оппонентов.

Оппонент первого ранга — это индивид, который выступает в конфликте от своего имени и отстаивает собственные интересы и цели.

Оппонент второго ранга — индивид (или группа), который выступает от имени группы и преследует ее цели.

Оппонентом третьего ранга является индивид (или структура), выступающий от имени структуры, которая состоит из взаимодействующих простых групп.

Ранги могут продолжаться и далее. Выделяют также оппонента нулевого ранга. Это человек, который находится в споре с самим собой и только вырабатывает свою позицию, свое решение.

Динамика конфликта.

Началом конфликта выступает **инцидент**, т.е. действия оппозиционных сторон, направленные на достижение их целей.

Инцидент характеризуется осознанием конфликтной ситуации и переходом к непосредственной активности.

Таким образом, ***конфликт представляет собой следствие накладывания инцидента на конфликтную ситуацию.***

Конфликт имеет свою динамику, в которой выделяют *четыре основных стадии*:

1. Возникновение объективной конфликтной ситуации. Эта ситуация – так называемая стадия потенциального конфликта – не сразу воспринимается людьми адекватно.

2. Осознание объективной конфликтной ситуации или осознание конфликта (все участники конфликта воспринимают ситуацию как трудноразрешимую).

Конфликт может быть понят по-разному:

– *адекватно понятый конфликт*, когда стороны правильно понимают существующую объективную конфликтную ситуацию;

– *неадекватно понятый конфликт*, когда стороны воспринимают существующую объективную конфликтную ситуацию как таковую, но с какими-либо отклонениями;

– *не понятый конфликт*, т.е. объективная конфликтная ситуация существует, но не воспринимается как таковая;

– *ложный конфликт* (здесь объективная конфликтная ситуация отсутствует, но стороны воспринимают свои отношения как конфликтные).

3. Конфликтные действия или переход к конфликтному поведению. На этом этапе конфликтное поведение направлено на блокирование достижений противоположной стороны, ее стремлений, целей, намерений. Здесь конфликт обостряется эмоциональным фоном, т.е. чувствами, которые в свою очередь подталкивают людей к конфликтным действиям, — обратное действие. Так возникает цепная реакция. Начавшееся взаимное проявление противоборства зачастую изменяет конфликтную ситуацию, возникшую с самого начала. Оно привносит в нее новые стимулы для последующих действий.

При вступлении в конфликт каждая из сторон имеет гипотезу об интересах оппонента, причинах его вступления в конфликт. Затем в ходе

самого конфликта эти интересы и причины проясняются окончательно, становятся очевидными силы противника и возможные последствия конфликта. В этой фазе когнитивная функция отрезвляет противника, ставит под сомнение правомерность конфликта; и тогда проявляются предпосылки для его разрешения.

4. Разрешение конфликта. Оно возможно за счет изменения объективной конфликтной ситуации или за счет трансформации образов этой конфликтной ситуации, имеющих у оппонентов. Разрешение конфликта может быть частичным (исключение конфликтных действий, однако побуждение к конфликту все же остается) и полным (конфликт устраняется на уровне внешнего поведения и на уровне внутренних побуждений).

Поведение в условиях конфликта.

Любой конфликт вызывает и сопровождается определенным поведением его участников. Оно представляет собой взаимодействие человека с окружающей средой в виде

- внешней (двигательной, выразительной) и
- внутренней (психической) активности.

Общую формулу поведения предложил в свое время К. Левин:

$$B = f(P, E),$$

где B — поведение, P — личность, E — среда.

Внутренним содержанием конфликтного поведения выступают:

- ✓ цель, порождающая образ его результата и обеспечивающая основу для управления им;
- ✓ ряд продуманных и правильно организованных мыслительных действий, направленных на активизацию в памяти прошлого опыта, связанного с подобными ситуациями и их оценкой;
- ✓ выбор типового плана достижения цели;
- ✓ волевое управление, обеспечивающее пуск и прекращение поведения;
- ✓ обратная связь, реализующаяся в контроле за исполнением плана и достижением намеченной цели.

Если отсутствует хотя бы один из элементов этой функциональной последовательности, то поведение становится невозможным и распадается.

Внешним проявлением конфликтного поведения являются его

➤ стратегии, состоящие в выборе и воплощении в жизнь конкретных тактик межличностного взаимодействия.

К ним, по мнению американского психолога **К. Томаса**, следует относить:

- соперничество (противодействие), т.е. стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другим людям;
- сотрудничество, когда участники конфликта приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон;
- избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к

кооперации, так и отсутствие тенденций к достижению собственных целей;

- приспособление, означающее уступчивость в противовес сотрудничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- компромисс, реализующийся в частном достижении целей партнеров ради условного равенства.

Нельзя однозначно утверждать, какая стратегия поведения лучше. Важно учитывать особенности ситуации: то, что подойдет в одном случае, может не подойти в другом.

Т. Лири предложил концепцию о стилях межличностных отношений людей и их соотношением с конкретными характеристиками их конфликтного поведения (табл. 1).

Таблица 1 – Характеристика поведения в конфликте.

Стили межличностных отношений	Характеристика поведения во время конфликта
1. Властно-лидирующий (авторитарный)	Догматизм и деспотичность в действиях и поступках, нетерпимость к критике, переоценка собственных возможностей
2. Независимо-доминирующий	Уверенность и независимость в действиях, самодовольство, чувство превосходства по отношению к окружающим, обособленная позиция в группе
3. Прямолинейно-агрессивный (агрессивный)	Настойчивость в достижении целей, чрезмерное упорство, часто недружелюбие, несдержанность, вспыльчивость
4. Недоверчиво-скептический	Обидчивость, недоверчивость, скептицизм и неконформность, склонность к критицизму, недовольство окружающими, подозрительность
5. Покорно-застенчивый	Полная покорность в отношении с другими, скромность и застенчивость, повышенное чувство вины, самоунижение
6. Зависимо-послушный (зависимый)	Потребность в помощи и доверии со стороны окружающих, сверхконформность, полная зависимость от мнения других людей
7. Конвенционально-сотрудничающий	Компромиссное поведение, стремление к сотрудничеству с группой, несдержанность в излишней дружелюбия
8. Ответственно-великодушный	Гиперсоциальные установки, альтруизм, готовность помогать и сочувствовать окружающим, мягкосердечность, сверхобязательность

Завершение конфликта

Завершение конфликта может происходить *несколькими путями*:

- 1) полное прекращение конфликта путем взаимного примирения сторон на какой-либо основе;
- 2) прекращение конфликта вследствие победы одной из сторон;
- 3) ослабление конфликта почти до полного примирения на основе взаимных уступок или уступок одной из сторон;

4) трансформация конфликта путем перерастания его в новый конфликт, который затмевает первый, или перерастания в перманентную конфликтную ситуацию;

5) постепенное затухание конфликта на основе самопроизвольного течения;

6) механическое уничтожение конфликта;

7) основными формами завершения конфликта являются: разрешение, урегулирование, затухание, устранение, перерастание в другой конфликт.

Разрешение конфликта — это совместная деятельность его участников, направленная на прекращение противодействия и решение проблемы, которая привела к столкновению. Разрешение конфликта предполагает активность обеих сторон по преобразованию условий, в которых они взаимодействуют, по устранению причин конфликта.

Для разрешения конфликта необходимо изменение самих его сторон (или хотя бы одной из них), их позиций, которые они отстаивали в конфликте. Часто разрешение конфликта основывается на изменении отношения оппонентов к его объекту или друг к другу.

Разрешение конфликта необязательно идет за инцидентом. Конфликт можно разрешить на любой стадии, и до конфликтных действий дело может не дойти.

Можно назвать несколько ***этапов разрешения конфликта***:

1) установление действительных участников конфликтной ситуации;

2) выявление мотивов, целей, способностей, особенностей характера, профессиональную компетентность участников конфликта;

3) изучение существовавших до конфликтной ситуации межличностных отношений участников конфликта;

4) определение истинной причины возникновения конфликта;

5) изучение намерений, представлений конфликтующих сторон о способах разрешения конфликта;

6) выявление отношений к конфликту лиц, не участвующих в конфликтной ситуации, но заинтересованных в его позитивном разрешении;

7) определение и применение способов разрешения конфликтной ситуации, которые были бы адекватны характеру ее причин, учитывали бы особенности лиц, вовлеченных в конфликт, носили бы конструктивный характер, соответствовали бы целям улучшения межличностных отношений и способствовали бы развитию коллектива.

Урегулирование конфликта отличается от его разрешения тем, что в устранении противоречия между его сторонами принимает участие ***третья сторона***. Ее участие возможно как с согласия противоборствующих сторон, так и без него.

Для урегулирования конфликта необходимо прежде всего проанализировать конфликтную ситуацию, а затем и предпринимать необходимые действия:

а) выяснить причины, а не поводы конфликта;

б) определить зоны конфликта, т.е. включенность определенных сил (следует разграничить деловые стороны конфликта от межличностных сторон);

в) выяснить мотивы вступления людей в конфликт (мотивировки, объяснения причин могут не совпадать с истинным положением дел, а неумение выяснить мотивы приводит к невозможности урегулирования конфликта);

г) при анализе конфликтных ситуаций необходима беспристрастность;

Затухание конфликта — это временное прекращение противодействия при сохранении основных признаков конфликта и напряженных отношений между его участниками. Конфликт переходит из «явной» формы в скрытую.

Затухание конфликта обычно происходит в результате:

- истощения ресурсов обеих сторон, необходимых для борьбы;
- потери мотива к борьбе, снижения важности объекта конфликта;
- переориентации мотивации сторон (возникновение новых проблем, более значимых, чем борьба в конфликте).

Под **устранением конфликта** понимается такое воздействие на него, в результате которого ликвидируются основные структурные элементы конфликта. Несмотря на «неконструктивность» устранения, существуют ситуации, которые требуют быстрых и решительных воздействий на конфликт (угроза насилия, гибели людей, дефицит времени или материальных возможностей).

Перерастание в другой конфликт случается тогда, когда в отношениях сторон возникает новое, более значимое противоречие и происходит смена объекта конфликта.

Критериями конструктивного разрешения конфликта являются степень разрешения противоречия, лежащего в основе конфликта, и победа в нем правого оппонента.

Важно, чтобы при разрешении конфликта было найдено решение проблемы, из-за которой он возник. Чем полнее разрешено противоречие, тем больше шансов для нормализации отношений между участниками, меньше вероятность перерастания конфликта в новое противостояние.

Тема 2.2. Личность и ее социализация.

Вопросы для изучения:

1. Понятие личности.
2. Основные теории личности.
3. Социализация и ее основные характеристики.
4. Понятие социального поведения.

1. Понятие личности.

Практически все общественные науки обращаются к этому предмету исследования: философия и социология; этика, педагогика, генетика. И каждая из них имеет свою область исследования.

Категория «личность» занимает в социальной психологии особое место. В силу различных причин в отечественной социально-психологической традиции она как бы выключалась из плоскости рассмотрения, и в лучшем случае ее об-

суждение носило второстепенный характер. В частности, в классическом университетском учебнике Г.М. Андреевой проблема личности начинает обсуждаться после проблематики малой группы, да и то в контексте социализации и социальной регуляции поведения.

Однако подобное отношение к обсуждаемой проблеме не являлось общепризнанным. В частности, Б.Д. Парыгин (1971) выделяет категорию «личность» в качестве центральной для социально-психологической теории, как своеобразный фундамент социально-психологической феноменологии.

Для социальной психологии важно, как минимум, установить отличие своего подхода к личности от двух других «родительских» дисциплин: социологии и психологии. Итак, мы должны ответить на вопрос: «В чем же специфика исследования личности в социальной психологии?»

Что касается социологии, то для нее личность выступает как продукт общественных отношений, как субъект общественной жизни, как член определенной социальной общности. Главная проблема социологического анализа личности - это проблема социальной типологии личности.

По мнению Г.М.Андреевой, отличие от *социологического* подхода заключается не в том, что для социальной психологии не важно, каким образом в личности представлены социально-типические черты, а в том, что она выявляет, каким образом сформировались эти социально-типические черты. Почему в одних условиях они проявлялись в полной мере, в других возникли какие-то иные социально-типические черты вопреки принадлежности ее к определенной социальной группе. Здесь в большей мере, чем в социологическом анализе, делается акцент на микросреду формирования личности, хотя это не означает отказа от исследования и макросреды. Здесь принимаются в расчет такие регуляторы поведения и деятельности личности, как вся система межличностных отношений, внутри которой изучается и их эмоциональная регуляция.

Гораздо сложнее развести проблематику личности в общей и социальной психологии. Все разделы психологической науки рассматривают личность как изначально данную в системе социальных связей и отношений, детерминируемую социальными отношениями. Но этом общая психология ставит точку, и далее начинают решаться собственно социально - психологические проблемы.

Социальная психология, пользуется определением личности, которое дает общая психология, но выясняет, *в каких конкретных группах личность*, с одной стороны, усваивает социальные влияния, а с другой - *в каких конкретных группах она* реализует свою социальную сущность.

От общепсихологического подхода названный подход отличается не тем, что здесь изучается весь комплекс вопросов социальной детерминации личности (в общей психологии — нет). А тем, что социальная психология рассматривает поведение и деятельность «социально детерминированной личности» в конкретных реальных социальных группах, индивидуальный вклад каждой личности в деятельность группы, причины, от которых зависит величина этого вклада в общую деятельность.

На основании таких отличий Андреева Г.М. вычленяет проблематику личности в социальной психологии:

- выявление тех закономерностей, которым подчиняются поведение и деятельность личности, включенной в определенную социальную группу;
- изучение конкретного жизненного пути личности, тех ячеек микросреды, через которые она проходит путь своего развития, т.е. проблема социализации;
- изучение результата активного освоения личностью всей системы социальных связей, т.е. проблема социальной установки.

Несколько иной позиции придерживается западная социальная психология, акцентирующая внимание на ситуативном аспекте поведения личности. Как отмечает С. Хэмпсон, психология личности и социальная психология долго рассматривались как противоположные подходы к объяснению поведения, первая акцентирующаяся на личности, последняя - на ситуации. На самом деле это различие является упрощенным, и обе области знания тесно переплетены в своих стремлениях по пониманию социальных феноменов. Рассмотрение личности как социально конструируемой позволяет интегрировать ее и социальную психологию. Например, изучение таких вопросов как социальное познание, социальное объяснение (атрибутирование), формирование и управление впечатлением является традиционно социально-психологическим, но не отрывным от личности, так как именно она поставляет необходимую фактуру для такого рода исследований.

Простое обращение к современным зарубежным учебникам по социальной психологии (например, «Перспективы социальной психологии», 2001) показывает резкое изменение пропорции разделов, посвященных личности и группе. Первые составляют едва ли не три четверти. В одном из учебников последних лет «Социальная психология: разгадка мистерии» (Д. Кенрик, С. Ньюберг, Р. Кьялдини, 1999) стержневая глава посвящена анализу проблемы личности в ситуации, о чем говорят уже сами подразделы ее: «Загадка обычного и необычного человека»; «Мотивационная система»; «Репрезентативная система»; «Аффективная система»; «От личности к поведению». Далее рассматриваются такие проблемные вопросы, как понимание себя и других, презентация самости; убеждающее воздействие, социальное влияние; аффилиация и дружба; любовь и романтические отношения; просоциальное поведение; агрессия; предубеждения, стереотипизация и дискриминация; группы; глобальные и социальные дилеммы.

Благодаря такому подходу создается представление о социальной психологии как об области знания, с которой человек непосредственно сталкивается в повседневной жизни, в которой есть место этому человеку, которая пытается объяснить, что происходит с ним в мире окружающих его людей.

Таким образом, в современной социальной психологии центральной категорией, своеобразным ядром социально-психологической проблематики выступает личность. Это достаточно наглядно продемонстрировано в исследованиях социального познания, или социальной перцепции, где показана зависимость само- и мировосприятия от особенностей личности, которая форми-

рует отношение к отдельным аспектам воспринимаемого. В области социального объяснения, или атрибутирования, хотя и исследуемой чаще всего с позиции наблюдателя, также показана зависимость тех или иных оснований от индивидуальных особенностей атрибутирующего. В области межличностного общения накоплен огромный эмпирический материал, доказывающий детерминированность процесса личностными особенностями взаимодействующих и ситуативным контекстом. В области изучения групповых процессов также не менее очевидным является активное участие личности в них: личность не просто подчиняется сложившимся в группе нормативным регуляторам, но и принимает активное участие в их формировании, свидетельством чему являются различные типологии подчинения групповому воздействию.

2. Основные теории личности.

Социально-когнитивно-поведенческий подход наиболее полно представлена такими именами, как Дж. Роттер, А. Бандура и У. Мишель.

Роттер подчеркивает обоюдное взаимодействие человека и его окружения. Он считает, что люди формируют генерализованные ожидания, что подкрепление будет иметь место в результате определенного поведения в различных ситуациях. Он определил два таких генерализованных ожидания - локус контроля и межличностное доверие. *Локус контроля* - это обобщенное ожидание того, в какой степени люди контролируют подкрепления в своей жизни. Значит, для стимулирования соответствующего поведения необходимо учитывать субъективную значимость и самих ситуаций, и связанных с ними возможностей подкрепления.

Сходной логики рассмотрения первоначально придерживался и Бандура, выдвинув в качестве ведущей детерминанты поведения *ожидаемую эффективность*. Если ожидаемая эффективность высока, уровень активности по достижению поставленных целей тоже высок. Если низка - все наоборот. Именно ожидаемая эффективность определяет степень успешности людей. В последующие годы ученый расширил систему факторов, детерминирующих социальное поведение личности. Им разработан принцип взаимного детерминизма, подчеркивающий взаимозависимость личности, ситуации и активности. Любое смещение акцентов в сторону той или иной базовой категории приводит к односторонности в постижении социального бытия человека. Вполне очевидно влияние активности на ситуативный контекст и на саму личность. Точно так же, как очевидно влияние ситуативного контекста на личность и характер ее активности. Наконец, столь же существенно влияние самой личности на ситуативный контекст и на осуществляемую активность.

Согласно концепции У. Мишеля, установке «или - или» должна прийти на смену установка «и - и». Таким образом, вместо выяснения того, какие черты личности в ее динамике, или какие аспекты окружения контролируют ее поведение в данном конкретном случае, следует пытаться определить, как сама личность осмысливает ситуацию, как она когнитивно конструирует внутреннее и внешнее окружение.

Личность в интеракционистской традиции

В рамках данного подхода предпринимается попытка объединения ситуативного и личностного аспектов социального поведения. Д. Герберт Мид обосновал тезис, что человек становится существом социальным лишь тогда, когда включает в свой внутренний мир других людей, когда соотносит свои собственные действия с возможными реакциями или оценками их.

В современном интеракционизме проблема соотношения личностной и социально-психологической проблематики рассматривается в контексте универсальной формулы поведения Левина как функции личностных и ситуативных факторов, рассматриваемых в процессе постоянного взаимодействия друг с другом.

Основными постулатами современного интеракционизма (Магнуссон, Ендлер) являются:

1. Актуальное поведение является функцией процесса многостороннего взаимодействия или обратной связи между индивидом и ситуациями, с которыми он сталкивается.

2. Индивид является интенциональным, активным агентом в этом процессе взаимодействия.

3. По отношению к личностной стороне взаимодействия наиболее существенными являются когнитивные и мотивационные факторы.

4. По отношению к ситуативной стороне важнейшим детерминирующим фактором является психологическое значение ситуаций для индивида.

В соответствии с четвертым постулатом психологическое значение ситуации является важным детерминирующим фактором социального поведения. Таким образом, фокус внимания интеракционистов концентрируется скорее на субъективной интерпретации ситуативных стимулов, нежели объективных характеристик в физическом их понимании. Так как личность по-своему, т.е. субъективно, воспринимает и интерпретирует ситуацию, опирается в своих действиях на свои собственные представления о ней, эти представления и должны ставиться во главу угла.

Сама постановка проблемы взаимодействия ситуативного и личностного аспектов социального поведения, является отличительной чертой интеракционистского подхода в целом. Это привело к ряду оригинальных переосмыслений, традиционных для социальной психологии проблемных областей. В частности, по проблеме лидерства интеракционисты пытаются найти ответы на вопрос, какие характеристики ситуации в комбинации с какими характеристиками личности способствуют достижению эффективных групповых результатов. Один из возможных ответов на данный вопрос представлен в теоретической модели лидерства Фидлера. Именно благодаря разработкам интеракционистов эмпирической ориентации стал уже абсолютно невозможным отрыв социально-психологического аспекта поведения от личностного, и наоборот.

Социально-конструктивистский подход к изучению личности.

Социальные конструктивисты считают, что личность конструируется (а значит, и легко реконструируется или разрушается) людьми в процессе повседневных взаимодействий. Предполагается, что личностные черты конструируются в зависимости от результатов социального взаимодействия.

Хэмпсон проводил различие между личностью, которую человек демонстрирует другим (эксплицитная личность), суждениями других о его личности (имплицитная личность) и тем, как он сам судит о себе (самовосприятие).

Социальные конструктивисты отрицают объективное существование личности, считая ее социальным артефактом. По их мнению, люди приписывают поведению определенный смысл и значение, под которыми подразумеваются личностные характеристики. Все люди постоянно конструируют собственную личность и личности других людей - в этом причина их озабоченности по поводу идентичности, репутации и имиджа. Хэмпсон отмечает, что конструирование личности является социальным процессом, в котором принимают активное участие действительный, наблюдатель и самонаблюдатель. Действующий представляет собой комбинацию наследственных и приобретенных факторов, включающих историю прошлых переживаний. В качестве наблюдателя выступает другой человек, присутствующий реально или воображаемо в процессе осуществления действий и оказывающий влияние на их осуществление. Это происходит и за счет предоставления необходимой информации, поддержания обратной связи, результативности реализуемого поведения, внешнего впечатления и возможностей. Самонаблюдение, или способность к самоосведомленности, отражает способность личности к самомониторингу, самоконтролю и рефлексии. Все три компонента функционируют в единстве, конструируя личность. Этот процесс усложняется тем, что действующий и наблюдатель находятся в стадии постоянного взаимодействия друг с другом и самонаблюдения. Совершая какое-либо действие, человек находится под наблюдением других людей, в том числе представляя себя и с их позиции. В то же время любое действие, как и оценка со стороны, подвергаются самоанализу. Соответственно процесс конструирования личности есть континуальный процесс согласования позиций действующего и наблюдателя.

Если человек лишается социальной поддержки (например, в результате длительного одиночного заключения), или она радикально изменяется (например, при переезде в другую страну), то весьма вероятно возникновение проблем адаптации, связанных с деконструкцией (распадом личности). Тем не менее, данная точка зрения имеет и положительную сторону - она предоставляет больше возможностей для изменения личности, чем другие традиционные теории личности. При этом подходе люди не являются заложниками генетики или внешних условий и могут активно участвовать в конструировании своих собственных личностей.

Таким образом, конструктивисты считают, что индивидуум не является единственным или главным вместилищем личности. Личность рассматривается как результат непрерывно протекающего процесса, в ходе которого (само)наблюдатели судят о социальном поведении, приписывая ему смысл и связывая с ним определенные характеристики. Личность зависит от того, что происходит между людьми и среди людей, а не внутри человека. В этом смысле у человека много личностей, поскольку она взаимодействует с различными людьми. Следовательно, личность действительно можно назвать маской или личиной, которая в какой-то степени формируется самим

человеком, активно управляющим впечатлением, которое он производит на других.

Одним из достоинств рассмотрения личности как социально конструируемой является то, что это дает возможность интеграции вопросов и аспектов традиционно изучаемых обособлено в рамках отдельных дисциплин и областей психологического знания. Например, как отмечает Хампсон, традиционные для социальной психологии области изучения - социальная перцепция, атрибутирование, формирование впечатления - отражают особенности рассмотрения личности с позиции наблюдателя. В то же время такая фундаментальная область, как самость во всем многообразии ее аспектов, изучается с позиции самонаблюдения. Отсутствие какой-либо интеграции между обозначенными элементами, в том числе и единой категории, приводит к расчленению личности и обособлению социально-психологической проблематики.

Представления о личности в отечественной социальной психологии

Социально-психологические проблемы личности с позиций психологии отношений.

В разработку концепции психологии отношений большой вклад внес В. Н. Мясищев. Исходным для психологии личности, по Мясищеву, является характеристика сущности человека как ансамбля общественных отношений. Общественные отношения существуют в двух формах: как объективные отношения и как субъективные отношения. Последние им называются также отношениями личности, психологическими, внутренними, жизненными отношениями. Отражая объективные общественные отношения, эти субъективные отношения в наибольшей степени характеризуют личность каждого человека. Именно эти внутренние отношения в действительности составляют ядро личности.

В том виде они представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей с различными сторонами объективной действительности.

Исследуя отношения, можно понять познавательные, волевые, эмоциональные процессы, темперамент, способности и характер человека. Отношения человека определяют движущие силы личности, выражающиеся в целях и задачах, которые она сама себе ставит.

В системе отношений центральное место занимают отношения человека к обществу, общности, коллективу, группе, к самому себе. Самые важные и содержательные отношения складываются в межличностном взаимодействии. Система отношений образуется в результате развития, воспитания и самовоспитания человека.

Значительным шагом в развитии психологии отношений и ее применении к разработке социально-психологических проблем личности является концепция Б. Ф. Ломова. Главное в этой концепции в этой связи: 1) характеристика общественных отношений как общего основания свойств личности; 2) анализ социально-психологического аспекта направленности личности; 3) развернутая характеристика субъективных отношений.

Личность как член общества «необходимым образом включена (сознает ли она это или не сознает) в систему общественных отношений. Ее мотивы, стрем-

ления, установки, привычки, симпатии и антипатии зависят от того, каково ее объективное отношение к производству, обмену и потреблению, какими гражданскими правами она обладает, как включена в политическую и идеологическую жизнь общества.

В жизнедеятельности личности общественные отношения проявляются в многообразных формах. Это - личные и межличностные отношения, взаимовлияния и взаимные действия, содействия и противодействия, поступки, участие в социальных событиях, профессиональная и непрофессиональная деятельность, прямое и косвенное общение и т. д. Во всех этих включенностях в общественные отношения личность выступает как социальное качество индивида. Проявлениями этого качества являются действия, поступки, интеллектуальные, эмоциональные и волевые психологические свойства человека. Характеристика личности как социального качества индивида - это, по существу, социально-психологическая ее характеристика.

Социально-психологические качества личности особенно отчетливо проявляются в ее направленности. По мнению Ломова, направленность выступает как системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад.

Особое значение для социальной психологии личности имеют идеи Ломова о субъективных отношениях. Эти отношения отражают то, как личность относится к тем или иным событиям и явлениям мира, в котором она живет. В данном случае речь идет о ценностных ориентациях, привязанностях, симпатиях, антипатиях, интересах и др., всем том, в чем выражается субъективная позиция личности, ее пристрастность, оценка событий, лиц, участвующих в них. Ломов считает «субъективные отношения» родовым понятием по отношению к таким понятиям, как «установка», «личностный смысл», «аттитюд». Полеми формирования субъективных отношений выступают предметная деятельность, совместная деятельность и общение. Выступая как форма отражения взаимодействий и взаимоотношений людей и их регулятор, субъективные отношения являются сущностной характеристикой социальной психологии личности.

Комплексный подход является одним из методологических оснований социальной психологии личности. Он сформулирован и реализован Б. Г. Ананьевым. Анализируя особенности современного научного знания о человеке, Ананьев отметил, что проблема человека становится общей проблемой всей науки в целом. В изучении личности как специальный выделяется социально-психологический аспект, статус личности, т. е. ее положение в обществе (экономическое, политическое, правовое и т. д.); общественные функции, осуществляемые личностью в зависимости от этого положения и исторической эпохи; мотивация ее поведения и деятельности в зависимости от целей и ценностей, образующих внутренний мир; мировоззрение и вся совокупность отношений личности к окружающему миру (природе, обществу, труду, другим людям, самому себе); характер и склонности. Вся эта сложная система субъективных свойств и качеств человека, его социально-психологических феноменов определяет его деятельность и поведение.

Деятельностный подход к психологии личности разработан А. Н. Леонтьевым и явился одним из методологических принципов отечественной социальной психологии личности. Ключом к подлинно научному пониманию личности Леонтьев считал исследование процесса порождения и трансформации личности человека в его деятельности, протекающей в конкретных социальных условиях. Выстроенные на едином деятельностном основании представления о личности позволили Леонтьеву рассмотреть широкий круг психологических явлений в мотивационной (потребности, эмоции), поведенческой (действия, деятельность) и когнитивной сферах. В последней особое место занимают сознание и самосознание.

Наиболее полная реализация деятельностного подхода в социальной психологии личности представлена в концепции деятельностного *опосредования межличностных отношений*, разработанной А. В. Петровским. Социально-психологический акцент этой концепции состоит в том, что основополагающими категориями в ней являются: личность, деятельность и коллектив. Суть концепции деятельностного опосредования сводится к следующему. Межличностные отношения в группе опосредованы содержанием и ценностями группы. Спецификация деятельности, рассматриваемая с позиций деятельностного подхода, в концепции Петровского определяется тем, что эта деятельность совместная, социально детерминированная. Социально-психологические явления в группе определяются содержанием этой деятельности, многоуровневой структурой групповой активности, уровнем развития групп. Вектор этого развития — от диффузной группы до развития коллектива, который представляет собой группу, где межличностные отношения опосредуются общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности. А.В. Петровский с учениками детально проанализировал большой состав социально-психологических феноменов - мотивационное ядро выбора в межличностных отношениях, референтность, самочувствие личности в группе, самочувствие группы, самооценка, ожидаемая оценка, лидерство, коллективистическая идентификация, сплоченность, ценностно-ориентационное единство, совместимость, феномен возложения ответственности. Субъектами всех этих феноменов являются группа и личность. Анализ сложной диалектики личности и группы привел Петровского к важному для социальной психологии личности выводу: личность может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей, которые опосредуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из участников. Личность в этой связи с деятельностью выступает в «качестве целостного (совокупного) субъекта относительно устойчивой системы субъект—объект—субъект и субъект-субъект-объектных отношений, складывающихся в деятельности и общении и оказывающих воздействие на других людей. Выделение главного в личности дало Петровскому основание обозначить свою концепцию личности как концепцию личности в коллективе, в группе, в системе межличностных отношений.

3. Социализация и ее основные характеристики.

Одними из важнейших социально-психологических вопросов является, вопрос о том, как человек развивается и как он входит в социальную жизнь? В социальной психологии данная проблематика обычно ассоциируется с категорией «социализация». Само понятие «социализации» было введено в социальную психологию в 1940-50 годы в работах А. Бандуры и Дж. Колемана, которые изучали особенности формирования социального опыта личности.

Социализация — это процесс, посредством которого люди усваивают правила поведения, а также системы убеждений и установок, позволяющие индивиду успешно действовать в качестве члена общества (М. Хьюстон, В. Штрёбе, 2004). В процессе социализации человека осуществляется его вооружение инструментами адаптации к социальному миру.

В зарубежных исследованиях к феноменологии социализации относят социальное поведение в целом, а так же про- и асоциальное поведение и моральное развитие, в частности, и большинство современных исследований посвящено именно этим проблемным вопросам. Более того, сталкиваясь с проявлениями асоциальности в поведении, общество формирует своеобразный социальный заказ социальным психологам на изучение проблематики социализации.

В отечественной психологии в качестве ведущих феноменов социализации выделяют - усвоение стереотипов поведения, действующих социальных норм, обычаев, интересов, ценностных ориентиров социальной среды, в которой он функционирует. Без этих ориентиров социальное взаимодействие человека становится невозможным, более того под угрозой становится и его выживание как биологического существа.

В системе отечественной психологии употребляются два термина в качестве синонимов социализации: развитие личности и воспитание. Формирование личности не исчерпывается понятием «социализации», не сводимо только к нему. Развитие личности осуществляется, как минимум, посредством двух процессов: социализация и саморазвитие личности. Таким образом, в социализации личность выступает как объект социального воздействия. В процессе развития - личность выступает не только как объект, но и субъект социальных отношений, способный оказывать воздействие на другого человека и на себя, т.е. не сбрасывается со счетов активность самой личности.

Социализация осуществляется через ряд условий, которые могут быть названы факторами. Факторами социализации являются - целенаправленное воспитание, обучение и случайные социальные воздействия в процессе деятельности и общения. Воспитание и обучение (в узком смысле) - это специально организованная деятельность с целью передачи социального опыта индивиду (ребенку) и формирования у него социально желательных стереотипов поведения, качеств и свойств личности. Социализация может осуществляться и стихийно. Случайные социальные воздействия имеют место в любой социальной ситуации, т.е. когда взаимодействуют два или более индивидов.

Г.М.Андреева определяет социализацию как процесс трансляции норм и ценностей, позволяющих формировать и расширять социальные связи личности с миром в трех основных сферах - предметной деятельности, общении и

самосознании. Важнейшие трансляторы норм и ценностей - большие и малые группы.

Основные направления социализации, соответствуют ключевым сферам жизнедеятельности человека: поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, бытийной, морально-нравственной, межличностной. Таким образом, в процессе социализации люди обучаются тому,

- как себя вести,
- как эмоционально реагировать на различные ситуации, переживать и проявлять различные чувства;
- каким образом познавать окружающий социальный и физический мир;
- как организовывать свой быт;
- каких морально-этических ориентиров придерживаться;
- как эффективно участвовать в выстраивании формальных и неформальных взаимоотношений и многое, многое другое.

От того, каков будет процесс социализации, во многом определяется и последующая гармония или дисгармония социального бытия человека.

4. Понятие социального поведения.

В качестве социально-психологических механизмов социализации выделяются:

Подражание - сознательное или бессознательное воспроизведение индивидом модели поведения, опыта значимых других людей.

Внушение - неосознаваемое, некритическое усвоение и последующее воспроизведение опыта, мыслей, чувств, шаблонов и алгоритмов, предлагаемых авторитетными другими.

Убеждение - осознанное, критическое усвоение и последующее воспроизведение ценностей, норм, ориентиров, поведенческих алгоритмов и т.д.

Идентификация - отождествление себя с определенными людьми или социальными группами, посредством которой осуществляется усвоение разнообразных норм, отношений, форм и алгоритмов поведения.

Эмпатия - эмоциональное сопереживание через чувственную идентификацию себя с другим.

Перечисленные механизмы представлены в последовательности, которая отражает их действенность, привязанную к возрастным особенностям.

Первоначально у ребенка еще нет необходимого багажа критического отношения к поставляемой информации и преимущество имеют механизмы подражания и внушения. Именно при их посредстве формируется необходимый фундамент для последующего критического отношения к транслируемому опыту, обуславливающего выход на первый план механизма убеждения.

Это же касается и механизмов эмпатии и идентификации. Идентифицируя себя со значимым другим, эмпатируясь с ним, ребенок получает возможность как аккумуляции опыта, так и формирования отношения к нему. Более того роль эмпатии неопределима, т.к. она задает валентность предлагаемых фрагментов

опыта, определяющую последующую его востребованность. Не случайно теоретики объектных отношений такое внимание уделяют характеру эмоциональных отношений между ребенком и его первичными воспитателями. Именно от последних во многом зависит каким будет мир для ребенка - враждебным или радостным. Точно так же какое отношение сформируется к конкретной ценности, норме или поведенческому алгоритму, будут ли они вызывать эмоционально положительное стремление к воспроизведению или вызывать реакцию отторжения.

В психоаналитической традиции (Н.Смелзер, 1994) в качестве механизмов социализации называются:

Имитация - осознанное стремление ребенка копировать определенные модели поведения;

Идентификация - усвоение детьми родительского поведения, установок и ценностей как своих собственных;

Стыд - переживание разоблачения и позора, связанное с реакцией других людей (возникает у человека из-за ощущения, что его разоблачили);

Чувство вины - переживание разоблачения и позора, связанное с наказанием самого себя, вне зависимости от других людей.

Первые два механизма являются позитивными; стыд и вина - негативные механизмы, запрещающие или подавляющие определенное поведение, выступают в качестве своеобразных регуляторов, ограничителей социализации, каковыми являются моральные нормы.

Институты социализации

В качестве основных институтов социализации определяются семья, дошкольные учреждения, школа, неформальные объединения, учебные и производственные коллективы, этнос, к которому принадлежит человек и т.п. Это то непосредственное социальное окружение, через которое собственно и осуществляется процесс социализации.

Семья. Родители или первичные воспитатели вооружают ребенка основными инструментами ориентировки и действия в социальном мире, они формируют отношение к различным аспектам этого мира, транслирует ребенку как духовные, так и материальные ценности определенного содержания, но самое главное - она закладывает в него некоторый проект социализации, осознанно или неосознанно разработанный родителями при незримом участии многих поколений их предков.

Взрослые ответственны за взрослое бытие их детей. Именно они задают отношение к миру, вооружают способами обращения с ним, а несовершенство последних задает будущее проблемное поле их детей.

Эмоционально депривированный ребенок, во-первых, не может дать адекватную эмоциональную оценку происходящего, во-вторых, воспринимает мир как враждебный, генерализируя эту враждебность на многие объекты, видит опасность там, где ее попросту нет.

Наряду с эмоциональной валентностью первичные воспитатели вооружают своих воспитанников огромным количеством микро поведенческих алгоритмов, представляющих собой огромный спектр способов решения

конкретных житейских задач (зажигать спички, как мыть посуду, готовить еду, как осуществлять покупки в магазине, как реагировать на определенные действия, как не поддаваться на провокации и т.п.). Этих поведенческих шаблонов, социализируемых в процессе взаимодействия с первичными воспитателями, миллионы. Их действенность и роль в гармонии последующего бытия обусловлена тем, что сталкиваясь со многими житейскими задачами, человек просто использует зафиксированную в опыте заготовку. В частности, родители с дисгармоничными взаимоотношениями в семье по существу задают возможную дисгармонию во взаимоотношениях в семьях их детей. Так, мать одиночка непроизвольно подготавливает своего ребенка к такому же одиночеству, вооружая его шаблонами, провоцирующими дисгармонию во взаимоотношениях с партнером.

Эта алгоритмическая вооруженность, при всех связанных с ее несовершенством издержками, играет огромное значение для чисто физического выживания человека. Если любая житейская задача требовала бы включения механизма принятия уникального решения, то человек попросту не выдержал бы связанного с огромными информационными перегрузками напряжения.

Алгоритмическая и валентная вооруженность предоставляет ему возможность быстрой предварительной оценки ситуации, избрания первичных способов реагирования на нее. Отсутствие этой вооруженности выступает одной из первопричин трудной адаптации к условиям реальной жизни выпускников детских домов, не имеющих опыта социализации в семье.

Не менее важным институтом социализации является *неформальная группа*. Влияние детской неформальной группы, как самого сильного и самого древнего института социализации, сопоставимо с влиянием семьи на социальное развитие ребенка, причем, не только в подростковом, но уже в старшем дошкольном возрасте. Сегодня это признается многими отечественными и зарубежными авторами. Так, М. Кле подчеркивает, что группа сверстников предоставляет многообразные возможности построения новых отношений с самим собой и с другими, помогая человеку понять себя, свое предназначение, позволяя испытывать чувство риска и попробовать силы в ситуации соревнования. Источником воздействия на социальное развитие ребенка в детском обществе выступает детская субкультура, которую В.В.Абраменкова определяет как «смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно- исторической ситуации развития».

Детская субкультура - это целый мир отношений, который дети создали и продолжают создавать для себя. Его составляют народные игры, детский фольклор и юмор, детский правовой кодекс и словотворчество, детское философствование, этические каноны и наделение прозвищами. Детская группа диктует достаточно жесткое подчинение ребенка нормам и правилам взаимодействия, используя для этого игровые ситуации, правовой кодекс, фольклор, присвоение прозвищ и т.п.

Формальная группа - еще один институт социализации, как в детском, так и во взрослом состоянии человека. Т.Шибутани напрямую связывает процесс

социализации с усвоением человеком конвенциональных норм, рассматривая социализацию как непрерывный процесс коммуникации, в ходе которого новичок избирательно вводит в свою систему поведения те шаблоны поведения, которые санкционированы группой. Поскольку он усваивает конвенциональные значения и символы, он с большей легкостью может участвовать в различных коллективных предприятиях. Формальный коллектив является единицей более широкой социальной системы отношений и в значительной степени отвечает за трансляцию типического опыта, т.к. через малую социальную группу транслируется опыт больших социальных групп: этнических, религиозных, профессиональных, возрастных и др.

3. РАЗДЕЛ «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Тема 3.1. Факторы, закономерности и динамика психического развития.

Вопросы для изучения:

1. Понятие психического развития.
2. Факторы психического развития.
3. Закономерности психического развития.
4. Возрастная периодизация психического развития.

1. Понятие психического развития.

Эволюционная теория Ч. Дарвина оказала значительное влияние на формирование идей психологии развития. Главная из них состояла в том, что развитие впервые стало рассматриваться как постепенная адаптация ребенка к окружающей среде. Человек, наконец, был признан частью природы, что потребовало изучения сходства и различия между ним и животными.

В 1888 г. в Германии выходит работа Прейера «Душа ребенка» – книга, в которой автор описал тщательные наблюдения за психофизиологическим развитием своей дочери в течение первых 3 лет.

Развитие – это 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* – способность накапливанию изменений, «надстраиванию» новых изменений на предшествующие.

– *Направленность* – способность системы к проведению единой, внутренне взаимосвязанной линии развития.

– *Закономерность* – способность системы к воспроизведению однотипных изменений у разных людей.

Сам процесс развития не универсален и не однороден. Это означает, что в ходе развития действуют разнонаправленные процессы: прогрессивное развития переплетается с регрессивным.

В психологии проблема развития интенсивно разрабатывается в рамках генетической психологии, сравнительной психологии, психогенетики, психологии развития и акмеологии.

Наряду с понятием «развитие» в психологии развития присутствуют понятия «созревание» и «рост».

Созревание – это процесс, который состоит в последовательности предварительно запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции».

Рост – это процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции. «Если не удастся обнаружить качественных изменений – это рост» (Эльконин Д. Б., 1989).

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.

Области (сферы) психического развития указывают на то, что именно развивается. 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 (особо: значение межличностных отношений для становления Я-концепции и самосознания личности);

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

2. Факторы психического развития.

Факторы психического развития – это ведущие детерминанты развития человека. Ими принято считать наследственность, среду и активность.

– *Наследственность* – свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

О действии наследственности говорят следующие факты: свернутость инстинктивной деятельности младенца, длительность детства, беспомощность новорожденного и младенца, которая становится обратной стороной богатейших возможностей для последующего развития.

Генотипические факторы типизируют развитие, т. е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы. Именно поэтому вид *homo sapiens* обладает способностью к прямохождению, речевому общению и универсальностью руки.

Вместе с тем генотип индивидуализирует развитие. Исследованиями генетиков выявлен поразительно широкий полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей. Количество потенциальных вариантов человеческого генотипа составляет 3×10^47 , а количество живших на Земле

людей всего 7×10^{10} . Каждый человек – это уникальный генетический объект, который никогда не повторится.

– *Среда* – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования.

Для того чтобы подчеркнуть значение среды как фактора развития психики, обычно говорят: личность не рождаются, но становятся.

В связи с этим уместно вспомнить теорию конвергенции В.Штерна, согласно которой психическое развитие – это результат схождения внутренних данных с внешними условиями развития. В то же время вклад каждого из этих факторов в процесс психического развития до сих пор не определен.

– *Активность* – деятельное состояние организма как условие его существования и поведения.

Активное существо содержит в себе источник активности, и этот источник воспроизводится в ходе движения.

Активность проявляется тогда, когда запрограммированное организмом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды. Принцип активности противостоит принципу реактивности.

Согласно *принципу активности жизнедеятельность организма* – это активное преодоление среды, согласно *принципу реактивности* – это уравнивание организма со средой. Активность проявляет себя в активации, различных рефлексах, поисковой активности, произвольных актах, воле, актах свободного самоопределения.

Таким образом, *активность* может быть понята как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды.

3. Закономерности психического развития.

1. Развитие характеризуется неравномерностью и гетерохронностью.

Неравномерность развития проявляется в том, что различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно: каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, т. е. развитию присущ колебательный характер. О неравномерности развития психической функции судят по темпу, направленности и длительности происходящих изменений. Установлено, что наибольшая интенсивность колебаний (неравномерность) в развитии функций приходится на период их высших достижений. Чем выше уровень продуктивности в развитии, тем выраженнее колебательный характер ее возрастной динамики (Рыбалко Е. Ф., 1990).

Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций. Если неравномерность развития обусловлена нелинейной природой системы, то гетерохронность связывается с особенностями ее структуры, прежде всего с неоднородностью ее элементов.

2. Неустойчивость развития. Развитие всегда проходит через неустойчивые периоды. Наиболее ярко эта закономерность проявляется в кризисах детского развития. В свою очередь, высший уровень устойчивости, динамизм системы возможен на основе частых, мелкоамплитудных колебаний, с одной стороны, и несовпадения во времени разных психических

процессов, свойств и функций – с другой. Таким образом, устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

3. *Сенситивность развития.* Сенситивный период развития – это период повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания.

Периоды сенситивного развития ограничены во времени. Поэтому, если упущен сенситивный период развития той или иной функции, в дальнейшем потребуется гораздо больше усилий и времени для ее становления.

4. *Кумулятивность психического развития.* Кумулятивность психического развития означает, что результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определенным образом трансформируясь. Характерный пример – последовательное становление и развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, когда каждая последующая форма мышления возникает на базе предшествующей и включает ее в себя.

5. *Дивергентность-конвергентность* хода развития. Психическое развитие включает в себя две противоречивые и взаимосвязанные тенденции – дивергенцию и конвергенцию. В данном случае дивергенция - это повышение разнообразия в процессе психического развития, а конвергенция – его свертывание, усиление избирательности.

Механизмы психического развития личности

Социальная ситуация развития ребенка

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

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 обуславливает основные изменения в психическом развитии, и прежде всего появление новых психических образований.

Современные данные позволяют выделить следующие виды ведущей деятельности:

1. Непосредственное эмоциональное общение ребенка с взрослыми, присутствующее младенцу с первых недель жизни и до года. Благодаря нему у младенца формируются такие психические новообразования, как потребность в общении с другими людьми и хватание в качестве основы мануальных и предметных действий.

2. Предметно-манипулятивная деятельность ребенка, характерная для раннего детского возраста (от 1 года до 3 лет).

3. Игровая деятельность или сюжетно-ролевая игра, присущая детям дошкольного возраста (от 3 до 6 лет).

4. Учебная деятельность младших школьников от 6 до 10-11 лет.

5. Общение подростков в возрасте от 10-11 до 15 лет в разных видах деятельности (трудовой, учебной, спортивной, художественной и т. д.).

Каждый вид ведущей деятельности порождает свои эффекты в виде новых психических структур, качеств и свойств.

В рамках ведущей деятельности происходит тренировка и развитие всех психических функций ребенка, что в конечном счете приводит к их качественным изменениям. Растущие психические возможности ребенка естественным образом являются источником противоречий в системе взаимоотношений ребенка со взрослыми. Эти противоречия находят свое выражение в несоответствии новых психологических возможностей ребенка старой форме его взаимоотношений с окружающими людьми. Именно в этот момент наступает так называемый кризис развития.

Кризис развития. Кризис развития – это следующий 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).

Кризис – это цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Сущностью каждого кризиса, отмечал

он, является перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением.

На это указывала и **Л.И. Божович**, согласно мнению которой причиной возникновения кризиса является неудовлетворение новых потребностей ребенка (Божович Л. И., 1979). Противоречия, составляющие суть кризиса, могут протекать в острой форме, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, в их взаимоотношениях со взрослыми.

Кризис развития означает начало перехода от одного этапа психического развития к другому. Он возникает на стыке двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Источником возникновения кризиса выступает противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности. Каждый из нас встречался с проявлениями таких кризисов.

Первым в научной литературе был описан *кризис полового созревания*. Позднее был открыт *кризис трех лет*. Еще позднее был изучен *кризис семи лет*. Наряду с ними выделяют *кризис новорожденности* и *кризис одного года*. Таким образом, ребенок от момента рождения и до периода юношества переживает пять кризисных периодов.

Любой кризис имеет две стороны, которые необходимо учитывать, раскрывая его психологическое содержание и значение для последующего развития ребенка.

Первая из них – разрушительная сторона кризиса. Детское развитие включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового непременно означает отмирание старого. Процессы отмирания старого сконцентрированы преимущественно в кризисных возрастах. Но негативная сторона кризиса - это обратная, теневая сторона позитивной, конструктивной стороны. «Здесь всегда осуществляются и конструктивные процессы, происходят позитивные изменения, которые составляют главный смысл каждого переломного периода», - подчеркивает В. В. Давыдов (Давыдов В. В., 1986, с. 76). Речь идет об уже известных нам психологических новообразованиях.

В заключение несколько слов об особенностях протекания кризиса развития.

Во-первых, для него характерна *неотчетливость границ*, отделяющих начало и конец кризиса от смежных возрастов. Поэтому родителям, педагогам, воспитателям или врачам-педиатрам важно знать психологическую картину кризиса, а также индивидуальные особенности ребенка, накладывающие свой отпечаток на протекание кризиса.

Во-вторых, мы сталкиваемся с *трудновоспитуемостью 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). Конфликты со взрослыми в это время возникают чаще, а вместе с ними приходят мучительные и болезненные переживания.

Трехлетний ребенок на какое-то время становится упрямым, капризным, строптивым и своевольным.

Семилетний ребенок в это время становится неуравновешенным, несдержанным и капризным.

У тринадцатилетних подростков падает работоспособность, затухают и нередко отмирают прежние интересы, а поведение приобретает негативный характер (Давыдов В. В., 1986). 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. Если родители, воспитатели, учителя и другие значимые для ребенка люди своевременно учитывают происходящие в нем изменения и в соответствии с ними выстраивают свое отношение, то протекание кризиса в значительной мере смягчается. 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).

Наличие кризисных периодов в развитии ребенка предполагает существование *стабильных периодов*. Если для них характерно прогрессивное развитие ребенка, то развитие самого кризиса носит негативный, разрушительный характер.

Психическое новообразование

Именно в процессе развития, а не роста, возникают качественно новые психологические образования, и именно они составляют сущность каждого возрастного этапа.

Психическое 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).

Каждый возрастной период характеризуется специфическим для него психологическим новообразованием, которое является ведущим для всего процесса развития и при этом характеризует перестройку всей личности ребенка на новой основе. По мнению Л. С. Выготского, оно выступает «основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты»

(Выготский Л. С, 1984, с. 254). Под новообразованиями следует понимать широкий спектр психических явлений от психических процессов (например, наглядно-действенное мышление в раннем детстве) до отдельных свойств личности (скажем, рефлексия в подростковом возрасте).

Появление принципиально новых психических характеристик существенным образом меняет психологическую картину возраста. Уже сама по себе эта новая картина может вызвать неадекватную реакцию родителей, педагогов или врачей. Для родителей и педагогов новое в поведении ребенка нередко кажется проявлением упрямства или капризов. А для врачей новые свойства или качества, проявляющиеся в поведении ребенка, могут стать причиной постановки неверного диагноза и ошибочного лечения, особенно если это «новое» поведение разворачивается на фоне патологического процесса. Вероятность диагностических ошибок в такие периоды возрастного развития увеличивается, так как врач может не знать ни о вновь возникающих психологических качествах, ни об особенностях периода развития, который предшествует их появлению (кризис развития).

Основные подходы к изучению психического развития.

Собственно научный подход к изучению психического развития человека стал возможным на основе эволюционного учения Ч. Дарвина. К нашему времени в науке накопилось множество теорий, концепций и моделей, описывающих ход психического развития человека. Дискуссия о том, что такое развитие, как оно осуществляется и что является его результатом, продолжается по сей день.

Можно выделить две основные точки зрения:

1. Эволюция - это развертывание уже существующих задатков. При этом развитие понимается не как возникновение качественно нового, а как проявление уже предшествующих задатков - такова точка зрения Л. С. Берга, автора теории номогенеза (Берг Л. С, 1977). В эволюции факторы чистой случайности прочно закреплены факторами активного программирования, полагал Н. А. Бернштейн (Бернштейн Н. А., 1965).

2. Эволюция - есть процесс создания совершенно нового. Такую мысль высказал А. Бергсон. «Мы, конечно, не считаем, что в живой природе существует сознательное стремление к совершенству. Однако мы выражаем мысль о том, что в живой системе существует физическая тенденция усложнять свои функции и структуры» – подчеркивает К. С. Тринчер (Тринчер К. С, 1965, с. 43).

Если в первом случае прежде всего подчеркивается роль внутренних факторов, а само развитие трактуется как процесс реализации определенных программ, то во втором развитие понимают как движение от старого к новому, как процесс отмирания старого и рождение нового, как процесс перехода от возможности к действительности.

Имеющиеся научные данные о врожденных задатках новорожденного и ходе их реализации в онтогенезе на основе определенных закономерностей заставляют нас не противопоставлять эти точки зрения, а пытаться согласовать их между собой. Ведь человек – это продукт не только эволюции природы, но и

истории общества. Более того, живя в обществе, каждый из нас выстраивает свой индивидуальный жизненный путь. Поэтому правильное понимание психического развития человека не может быть осуществлено в рамках одной из противоборствующих концепций.

А.Г. Асмолов, анализируя возможные теоретические подходы, объясняющие развитие человека, выделяет три основных, в которые укладывается множество отдельных теорий и концепций (Асмолов А. Г., 1998, с. 12).

Во-первых, это *биогенетический подход*, в центре внимания которого «находятся проблемы развития человека как индивида, обладающего определенными антропогенетическими свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, пол, тип телосложения, нейродинамические свойства мозга, органические побуждения и др.), который проходит различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе».

Во-вторых, это *социогенетический подход*, представители которого делают акцент на изучении процессов «социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентации...». К этому направлению, по-видимому, можно отнести и теории научения (Б. Скиинер, А. Бандура), согласно которым приобретение человеком разнообразных форм поведения происходит путем научения.

Представители *персоногенетического подхода* во главу угла ставят «проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого «Я», борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера и способностей, самореализации личностного выбора, непрерывного поиска смысла жизни в ходе жизненного пути индивидуальности».

К названным А. Г. Асмоловым подходам следует добавить *теории когнитивного направления*. Они занимают промежуточное направление между биогенетическими и социогенетическими подходами, поскольку ведущими детерминантами развития считают и генотипическую программу, и условия, в которых эта программа реализуется. Поэтому уровень развития (уровень достижений) обуславливается не только разверткой генотипа, но и социальными условиями, благодаря которым происходит когнитивное развитие ребенка.

В целом, следует отметить условность такого деления, поскольку многие из существующих теорий, строго говоря, невозможно отнести «в чистом виде» ни к одному из указанных подходов. Ниже будет дана краткая характеристика некоторых теорий, которые в концентрированном виде отражают содержание того или иного подхода.

В рамках *биогенетического подхода* основными теориями являются:

- теории рекапитуляции Э. Геккеля и С. Холла;
- теория психосексуального развития З. Фрейда.

Биогенетический подход. Теории рекапитуляции

Теории рекапитуляции утверждают, что человеческий организм в своем внутриутробном развитии повторяет весь ряд форм, которые прошли его животные предки за сотни миллионов лет, от простейших одноклеточных

существ до первобытного человека. Однако другие ученые расширили временные рамки биогенетического закона за пределы утробного развития. Так, С. Холл полагал, что если зародыш за 9 месяцев повторяет все стадии развития от одноклеточного существа до человека, то ребенок в период детства проходит весь ход развития человечества от первобытной дикости до современной культуры.

Наиболее ярко эта мысль была развита Гетчинсоном. Он выделил 5 периодов человеческой культуры, в соответствии с которыми сменяются интересы и потребности ребенка от рождения к взрослости (Педология, 1934).

Первый из них – это *период дикости*. У ребенка в этот период наблюдается стремление к копанью в земле, все, что ни попадет, он тащит в рот. Съедобность становится мерилем всего. Длится период дикости до 5 лет, а максимума в развитии достигает в 3 года.

Следующий период – это *период охоты и захвата добычи*. Для него характерен страх ребенка перед чужими, действия тайком, жестокость, составление детских шаяк, преобладают игры в пленных, засады, прятки. Длится он с 4 до 12 лет, но главные свои черты проявляет в возрасте 7 лет.

Третий период назван *периодом пастушества*. Выражена нежность к животным, стремление иметь собственное домашнее животное, дети в этот период любят строить хижин, шалаши, подземелья. Длится от 9 до 14 лет, а пик приходится на 10 лет.

Четвертый период – *земледельческий*. Преобладающей страстью ребенка является садоводство. Продолжается с 12 до 16 лет, а пик падает на 14 лет.

Последний период назван *промышленно-торговым*. На первый план выступают денежные интересы. Любимые занятия – обмен, продажа, торговля. Начинается с 14 лет и продолжается у взрослого. Максимального развития достигает в 18-20 лет.

Завершая обзор теорий биогенетического направления, кратко остановимся на психоаналитическом подходе к развитию ребенка.

Психоаналитический подход к развитию ребенка. З. Фрейд считал источником психического развития влечения и инстинкты. Ребенок рождается с определенным запасом энергии – «*либидо*», которая лежит в основе сексуальных влечений человека. Весь процесс детского развития Фрейд укладывал в 4 стадии: оральная, анальная, фаллическая стадия, латентный период и генитальная стадия.

На каждой из стадий «либидо» сосредоточивается в той или иной области тела, раздражение которой приводит к удовлетворению значимых для ребенка потребностей. Так, например, в младенчестве либидо сосредоточено в области рта, языка и губ и связано с кормлением грудью. Поэтому недостаточное удовлетворение потребностей, связанных с оральной областью, может затормозить ребенка на последующих стадиях, вызвать у него состояние депрессии и т. п. Если же потребности удовлетворяются избыточно, у ребенка может развиться излишняя зависимость от окружения (конформизм). Таким образом, неудовлетворение потребностей приводит к фиксации влечений, создает предельное напряжение, вызывает либо невротоподобные состояния,

неуверенность, капризы и другие болезненные симптомы, либо явления регрессии - возврат к низшему уровню мотивации поведения.

Чрезмерное удовлетворение потребностей также может вызвать нежелательные эффекты, которые мы отмечали на примере оральной стадии развития (подробное изложение теории З. Фрейда см. в кн.: Л. Хьелл и Д. Зиглер, 1997, гл. 3; Р. Фрейд-жер, Дж. Фейдимен, 2001; Л. Ф. Обухова, 1995).

Смысл этих теорий точно выразил Э. Геккель: «Онтогенез есть краткое и сжатое повторение филогенеза».

Социогенетический подход. Концепция Э. Эриксона.

Основное содержание социогенетического подхода наиболее ярко представлено в концепции Э. Эриксона. В ней каждая стадия развития определяется той кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена с целью дальнейшего беспрепятственного процесса развития. По его мнению, *развитие личности обусловлено результатами преодоления кризиса (конфликта), возникающего в узловых точках процесса развития*.

Так, основной задачей первой стадии является *установление доверия ребенка к внешнему миру*; наличие чувства доверия является основой формирования положительного самоощущения. Ребенок при этом узнает, может ли он положиться на взрослых, способны ли они заботиться о нем, любить его, поддерживать позитивные эмоции. Если этого нет, ребенок не сможет овладеть новыми видами деятельности. Если же ребенок испытывает положительные ощущения, то мир выступает для него непротиворечивым и предсказуемым. Длится этот период от рождения до 1 года.

Задача второй стадии – дать ребенку *почувствовать себя самостоятельным*. Для этой стадии характерно противоречие между продолжающейся зависимостью ребенка и развивающейся у него автономией. Ребенок начинает осознавать себя активно действующим существом. Он постепенно переходит от состояния полной зависимости от взрослых к относительной самостоятельности. Если же ребенок сталкивается с неодобрением своего поведения, запретами, негативным к нему отношением, у него появляются сомнения в самой возможности что-либо сделать самостоятельно. Продолжительность этой стадии от 1 года до 3 лет.

Третья стадия начинается с разворачивания *конфликта между инициативой и чувством вины*. У ребенка в начале этой стадии появляются первые представления о том, каким человеком он может стать. В связи с этим он ставит перед собой определенные задачи и пытается их решить. Для третьей стадии характерна энергичная и настойчивая познавательная деятельность. Ребенок весьма любознателен. У него развивается чувство уверенности в себе и в своих возможностях, еще и потому, что он уже умеет ходить, бегать, говорить, может осмысливать происходящее. Поэтому так важна нормальная и адекватная реакция, поддержка родителями и другими взрослыми такого исследовательского поведения ребенка. Главная опасность - это появление у ребенка чувства вины за совершенные им действия. Возрастные границы периода от 3 до 6 лет.

Четвертая стадия приходится на первые школьные годы (6-12 лет). На этой стадии ребенок психологически готов к освоению действий, которые выполняют родители, но для того, чтобы получить физическую возможность выполнять их самому, он должен трудиться. Таким образом, на этом этапе ребенок осуществляет разнообразную продуктивную деятельность, в результате которой у него складывается *чувство трудолюбия и способность к самовыражению*. Если у него постоянно что-то не получается, то уверенность в себе падает, развивается *чувство неполноценности*.

Основная трудность пятой стадии состоит в *конфликте между формирующимся чувством идентичности и ролевой неопределенностью*. Главная задача подросткового периода, на который приходится эта стадия, - поиск ответа на вопросы «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?». Опасность, которой должен избежать подросток, - это размывание чувства «Я». При этом подросток может избегать слишком тесных межличностных контактов, оказаться неспособным строить планы на будущее или найти в себе силы и сосредоточиться на чем-либо, а может с головой уйти в работу, пренебрегая всем остальным. Сформировать идентичность - значит научиться верно идентифицировать себя с взрослыми. Возрастные границы от 13 до 18 лет.

Основным конфликтом шестой стадии развития, приходящейся на период ранней взрослости, Э. Эриксон считал *конфликт между близостью и изоляцией*. При этом под близостью понимается не только и даже не столько сексуальная близость. Близость по Эриксону – это способность человека отдать часть себя другому человеку, не боясь потерять при этом собственную идентичность, то есть не боясь потерять свое «Я», растворить его в «Я» другого человека.

Задача седьмой стадии – в развитии у себя *целеустремленности*, которая делает жизнь продуктивной. Это возможно при условии удачного разрешения предыдущих конфликтов. Целеустремленный человек способен бесконфликтно направлять свою энергию на решение социальных проблем, он может уделять больше внимания и оказывать помощь другим людям. Неудачи при разрешении предыдущих конфликтов могут приводить к излишней поглощенности самим собой, сосредоточению на непреклонном удовлетворении своих личных психологических потребностей, что, безусловно, ведет к регрессу в развитии личности.

На заключительном этапе своей жизни люди обычно ретроспективно просматривают свою жизнь, по-новому оценивают ее. Человек испытывает удовлетворение, если, по его мнению, она была наполнена смыслом. Он принимает свою жизнь, полагая, что она была прожита не зря, что ему удалось полностью реализовать себя. Или наоборот, он отвергает ее, у него возникает чувство отчаяния оттого, что жизнь кажется ему чередой упущенных возможностей и напрасной траты сил.

Когнитивные теории.

Особняком в структуре психологических теорий развития стоят когнитивные теории, согласно которым развитие «состоит из

эволюционирования ментальных (психических) структур или способов обработки информации, частью генетически запрограммированных и зависящих от степени зрелости индивидуума» (Крайг Г., 2000, с. 74). К ним относятся теории Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л. Колберга и др.

Концепция Ж. Пиаже. Наиболее разработанной и влиятельной из когнитивных теорий развития считается **генетическая эпистемология** Ж. Пиаже. В ней непротиворечиво объединены представления о внутренней природе интеллекта и его внешних проявлениях.

В центре концепции Ж. Пиаже - положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или равновесии. Внешняя среда постоянно изменяется, говорит Пиаже, поэтому субъект, существующий независимо от внешней среды, стремится к установлению равновесия с нею. Установить равновесие со средой можно двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, либо путем изменений в самом субъекте. И то и другое возможно только путем совершения субъектом определенных действий. Производя действия, субъект тем самым находит способы или схемы этих действий, которые позволяют ему восстановить нарушившееся равновесие. По Пиаже, *схема действия* - это сенсомоторный эквивалент понятия, познавательного умения.

Таким образом, *действие* – это «посредник» между ребенком и окружающим миром, с помощью которого он активно манипулирует и экспериментирует с реальными предметами (вещами, их формой, свойствами и т. п.).

Развитие схем действий, т. е. познавательное развитие, происходит «по мере нарастания и усложнения опыта ребенка по практическому действию с предметами» за счет «интериоризации предметных действий, то есть их постепенного превращения в умственные операции (действия, выполняемые во внутреннем плане)» (Холодная М. А., 1997). Каковы *механизмы* этого приспособления?

Первый из них - это механизм ассимиляции, когда индивид приспособливает новую информацию (ситуацию, объект) к существующим у него схемам (структурам), не изменяя их в принципе, то есть включает новый объект в уже имеющиеся у него схемы действий или структуры. Например, если новорожденный может схватить палец взрослого, вложенный в его ладонь, точно так же он может схватить волосы родителя, кубик, вложенный ему в руку, и т. п., то есть каждый раз он приспособливает новую информацию к имеющимся схемам действий. Таким образом, понятие совершенствуется, что позволяет в дальнейшем начать различать, например, понятия «волосы» и «шуба».

Другой – это механизм аккомодации, когда индивид приспособливает свои прежде сформированные реакции к новой информации (ситуации, объекту), то есть он вынужден перестроить (модифицировать) старые схемы (структуры) с целью их приспособления к новой информации (ситуации, объекту). Например, если ребенок будет продолжать сосать ложечку с целью утоления голода, то есть пытаться приспособить новую ситуацию к

существующей схеме - сосанию (механизм ассимиляции), то вскоре он убедится, что такое поведение неэффективно (он не может утолить чувство голода и тем самым приспособиться к ситуации) и нужно изменить свою старую схему (сосание), то есть модифицировать движения губ и языка, чтобы забрать с ложечки пищу (механизм аккомодации). Таким образом, появляется новая схема действия (новое понятие).

Очевидно, что функции этих двух механизмов противоположны. Благодаря ассимиляции происходит уточнение, совершенствование имеющихся схем (понятий) и тем самым равновесие со средой достигается за счет приспособления среды к субъекту, а благодаря аккомодации происходит перестройка, модификация имеющихся схем и возникновение новых, усвоенных понятий. Характер взаимоотношений между этими механизмами обуславливает качественное содержание умственной деятельности человека. Собственно логическое мышление как высшая форма познавательного развития есть результат гармонического синтеза между ними. На ранних стадиях развития любая умственная операция представляет собой компромисс между ассимиляцией и аккомодацией. *Развитие интеллекта* – это процесс вызревания операциональных структур (понятий), постепенно вырастающих из предметно-жизненного опыта ребенка на фоне проявления этих двух основных механизмов.

Согласно Пиаже, *процесс развития интеллекта* состоит из трех больших периодов, в рамках которых происходит зарождение и становление трех основных структур (видов интеллекта). Первая из них - это сенсомоторный интеллект.

Период сенсомоторного интеллекта (0-2 года). В рамках этого периода новорожденный воспринимает мир, не зная себя как субъекта, не понимая своих собственных действий. Реально для него лишь то, что дано ему через его ощущения. Он смотрит, слушает, трогает, нюхает, пробует на вкус, кричит, ударяет, мнет, сгибает, бросает, толкает, тянет, сыплет, совершает иные сенсорные и моторные действия. На этой стадии развития ведущая роль принадлежит непосредственным ощущениям и восприятию ребенка. Его знание об окружающем мире складывается на их основе. Поэтому для этой стадии характерно становление и развитие чувствительных и двигательных структур - сенсорных и моторных способностей. Исходными или первичными схемами действий, позволяющими новорожденному устанавливать равновесие в первые часы и дни его жизни, по мнению Пиаже, являются *рефлексы новорожденного*, с которыми он появляется на свет и которые позволяют целесообразно действовать в ограниченном числе ситуаций. Но поскольку рефлексов мало, ребенок вынужден их изменять и формировать на этой основе новые, более сложные схемы.

Интеллектуальное развитие в течение двух первых лет жизни идет от безусловных рефлексов к условным, их тренировке и выработке навыков, установлению между ними координированных взаимоотношений, что дает ребенку возможность экспериментировать, то есть совершать действия по типу проб и ошибок. При этом малыш начинает предвосхищать развитие

новой ситуации, что, вкупе с имеющимся интеллектуальным потенциалом, создает основу для символического, или допонятийного, интеллекта.

Период конкретных операций (2-11/12 лет). В этом возрасте происходит постепенная интериоризация схем действий и превращение их в операции, которые позволяют ребенку сравнивать, оценивать, классифицировать, располагать в ряд, измерять и т. д. Если в период развития сенсомоторного интеллекта основными средствами умственной деятельности ребенка были предметные действия, то в рассматриваемом периоде ими являются операции. Принципиальное отличие состоит в том, что рождение операции - это предпосылка становления собственно логического мышления человека.

Если мышление ребенка на стадии сенсомоторного интеллекта предстает в виде системы обратимых действий, выполняемых материально и последовательно, то на стадии конкретных операций оно представляет систему операций, выполняемых в уме, но с обязательной опорой на внешние наглядные данные.

Центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период его познавательного развития являются *эгоцентризм мышления ребенка* и представление о сохранении. Эгоцентризм мышления обуславливает такие особенности детского мышления, как синкретизм, неумение сосредоточиваться на изменениях объекта, необратимость мышления, трансдукция (от частного к частному), нечувствительность к противоречию, совокупное действие которых препятствует формированию логического мышления.

Появление у ребенка *представления о сохранении* – это условие возникновения обратимости мышления. Именно поэтому, эгоцентризм, представление о сохранении и обратимость мышления являются диагностическими признаками интеллектуального развития ребенка.

Внутри этого периода Пиаже выделил *дооперациональную стадию*, которая характеризует интуитивное, наглядное мышление в возрасте от 2 до 6/7 лет, и *стадию конкретных операций* (6/7-11/12 лет).

В рамках *дооперациональной стадии* формируются образно-символические схемы, основанные на произвольном сочетании любых непосредственных впечатлений типа «луна ярко светит, потому что она круглая». Это высказывание 4-летнего ребенка многое объясняет в его интеллектуальном развитии. Ребенок в этом возрасте активно опирается на представления о предметах. Отсутствие собственно операций побуждает ребенка устанавливать связи между объектами не на основе логического рассуждения, а интуитивно.

Качественное своеобразие мышления дошкольника составляет *эгоцентризм* – центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция ребенка. Суть ее состоит в том, что ребенок видит предметы такими, какими их дает ему его непосредственное восприятие. Например, он думает, что луна следует за ним во время прогулки: останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Очевидно, что ребенок рассматривает окружающий его мир со своей точки зрения, не осознавая ее.

Его точка зрения абсолютна. Он – центр вселенной, и все вращается вокруг него, как планеты вокруг Солнца. Окружающий его мир неотделим от «Я» ребенка, являясь его продолжением. Эгоцентризм означает отсутствие у ребенка осознания собственной субъектности, а с нею и отсутствие объективной меры вещей. Это является причиной того, что ребенок в этом возрасте не понимает, что у других людей могут быть свои представления о чем-либо, отличные от его собственных. Он не понимает, что возможно существование разных точек зрения на один и тот же предмет. Поэтому он не в состоянии взглянуть на объект с позиции другого человека.

В свете эгоцентризма протекает вся умственная деятельность дошкольника. Эгоцентризм заставляет ребенка фокусировать внимание только на какой-то одной стороне события, явления или предмета и потому выступает тормозом на пути установления логических связей.

Примером этого эффекта являются хорошо известные *опыты Пиаже*. Если на глазах ребенка налить поровну воды в два одинаковых стакана, то ребенок подтвердит равенство объемов. Но если вы в его присутствии перельете воду из одного стакана в другой, более узкий, то ребенок уверенно вам скажет, что в узком стакане воды стало больше.

Вариаций подобных опытов множество, но все они демонстрировали одно и то же – *неумение ребенка сосредоточиться на изменениях объекта*. Последнее означает, что малыш хорошо фиксирует в памяти лишь устойчивые ситуации, но при этом от него *ускользает процесс преобразования*. В случае со стаканами ребенок видит лишь результат – два одинаковых стакана с водой в начале и два различных стакана с той же водой в конце, но он не в состоянии уловить момент изменения.

Другой эффект эгоцентризма состоит в *необратимости мышления*, т. е. неспособности ребенка мысленно возвратиться к исходному пункту своих рассуждений. Именно необратимость мышления не позволяет нашему малышу проследить ход собственных рассуждений и, вернувшись к их началу, вообразить стаканы в исходном положении. Отсутствие обратимости – это прямое проявление эгоцентричности мышления ребенка.

Стадия конкретных операций (6/7–11/12 лет) возникает, когда ребенок становится способен понять, что два признака объекта (например, его форма и количество вещества в нем) не зависят друг от друга (форма стаканов не влияет на количество воды в них). Очевидно, что мышление ребенка при этом уже не определяется только возможностями восприятия, как это было в дошкольном возрасте.

Одной из центральных характеристик познавательного развития детей в этом возрасте является появление у них представления о сохранении. Ослабление эгоцентризма мышления, переход от него к объективной оценке вещей способствует возникновению представлений о сохранении количества (вещества, энергии и т.д.). Понятие сохранения появляется, как только ребенок начинает понимать необходимость логической последовательности операций. До тех пор пока мышление опирается на непосредственный, чувственный опыт действий с предметами, в нем нет нужды. Появление сохранения – важная

ступень в познавательном развитии, поскольку оно способствует обратимости мышления. Обратимость, характеризующая способность ребенка менять направление мысли, умение мысленно вернуться к первичным, исходным данным, позволяет ребенку удерживать в памяти первоначальные данные о количестве жидкости, длине и площади, массе, весе и объеме. Представление о сохранении и обратимость мышления – это необходимые условия для классификации, группировки предметов, явлений и событий. Дошкольнику недоступны такие понятия, как «класс» и «подкласс», он не в состоянии вычленил подкласс из целого, так как для этого требуется одновременное сосредоточение сразу на двух признаках. Появившееся у младшего школьника представление о сохранении и обратимость предоставляют такую возможность. Наконец, благодаря обратимости ребенок начинает понимать, что сложение – это действие, противоположное вычитанию, а умножение – делению. Поэтому школьники способны проверять правильность решения задачи на вычитание сложением, а на деление – умножением.

Процесс интеллектуального развития завершается *периодом формальных операций*.

Персоногенетический подход

Содержание персоногенетического подхода наиболее ярко представлено в работах **А. Маслоу** и **К. Роджерса**. Они отвергают детерминизм внутреннего или средового программирования. По их мнению, психическое развитие – результат собственного выбора, сделанного человеком. Сам процесс развития носит спонтанный характер, поскольку его движущей силой является стремление к самоактуализации (по А. Маслоу) или стремление к актуализации (по К. Роджерсу). Эти стремления носят врожденный характер. Смысл самоактуализации или актуализации состоит в развитии человеком собственного потенциала, своих способностей, что ведет к развитию «полноценно функционирующего человека».

Вместе с тем имеются и определенные различия во взглядах этих авторов. Так, если А. Маслоу полагал, что поведение человека и его опыт регулируются иерархией потребностей, то согласно К.Роджерсу «личность и поведение в большей степени являются функцией уникального восприятия человеком окружения» (Хьелл П., Зиклер Д., 1997, с. 534). Однако, несмотря на эти различия, оба они полагали, что «люди всегда стремятся вперед и при подходящих условиях реализуют свой потенциал, демонстрируя истинное психическое здоровье».

4. Возрастная периодизация психического развития

Первыми, кто предложил возрастную периодизацию развития, были Пифагор, Гиппократ и Аристотель.

Пифагор (VI в. до н. э.) выделял четыре периода в жизни человека:
весну (становление человека) - от рождения до 20 лет;
лето (молодость) - 20-40 лет;
осень (расцвет сил) - 40-60 лет;
зиму (угасание) - 60-80 лет.

Гиппократ в ходе всей жизни человека выделял 10 семилетних периодов,

Аристотель делил детство и отрочество на три стадии:

первая - от рождения до 7 лет;

вторая - от 7 до 14 лет;

третья - от 14 до 21 года.

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.

В классификации **Дж. Биррена** (1964) выделяются восемь фаз жизненного развития человека.

Первая фаза - младенчество, охватывает период до 2 лет.

Вторая фаза - дошкольный возраст, от 2 до 5 лет.

Третья фаза - детство, 5-12 лет.

Четвертая фаза - юность, 12-17 лет.

Пятая фаза - ранняя зрелость, 17-25 лет.

Шестая фаза - зрелость, 25-50 лет.

Седьмая фаза - поздняя зрелость, 50-75 лет.

Восьмая фаза - старость, от 75 лет и далее.

В классификации **Д. Бромлея** (Bromley D., 1966) выделяются пять циклов развития: внутриутробный, детство, юность, зрелость, 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 «зрелость» состоит из трех стадий: ранняя зрелость (от 21 года до 25 лет), средняя зрелость (от 25 до 40 лет), поздняя зрелость (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), старый возраст (от 70 лет), третья стадия, обозначаемая как финиш, по существу включает в себя период старческих болезней и умирания.

В классификации **Э. Эриксона** выделяются следующие возрастные этапы, стадии психосоциального развития:

от рождения до 1 года (младенчество, или орально-сенсорная стадия),

от 1 года до 3 лет (раннее детство, или мышечно-анальная стадия),

от 3 до 6 лет (возраст игры, или локомоторно-генитальная стадия),

от 6 до 12 лет (школьный возраст, или латентная стадия),

от 12 до 19 лет (подростковый и юношеский возраст),

от 20 до 25 лет (ранняя зрелость),

от 26 до 64 лет (средняя зрелость),
от 65 лет (поздняя зрелость).

В современном фундаментальном издании по психологии развития Г. Крайг (Craig G., 1996, 2000) приводится периодизация, где выделяются следующие возрастные этапы:

- Младенческий возраст - от рождения до 2 лет
- раннее детство - от 2 до 6 лет,
- среднее детство - от 6 до 12 лет,
- подростковый (юношеский) возраст - от 12 до 19 лет,
- ранняя зрелость - от 20 до 40 лет,
- средняя зрелость - от 40 до 60 лет,
- поздняя зрелость - от 60 лет и далее.

Поскольку нам необходимо придерживаться в этой книге какой-то определенной периодизации, проведем краткий сравнительно-сопоставительный анализ. Какой же возраст скрывается за всеми этими словами - младенчество, детство, подростковый период и т. д., насколько близки или далеки друг от друга различные классификации?

Теории психического развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.

Современные представления о соотношении биологического и социального, принятые в отечественной психологии, в основном, базируются на положениях Л.С. Выготского. Л.С.Выготский подчеркивал единство наследственных и социальных моментов в процессе развития. **Наследственность** присутствует в развитии всех психических функций ребенка, но имеет как бы разный удельный вес. Элементарные функции (начиная с ощущений и восприятия) больше обусловлены наследственно, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь).

Выготский сформулировал законы психического развития:

1) *цикличность*. Детское развития имеет сложную организацию во времени: ритм развития не совпадает с ритмом времени. Ритм развития меняется в разные возрастные периоды;

2) *неравномерность* (в развитии ребенка стабильные периоды сменяются критическими периодами);

3) *сензитивность* (в развитии ребенка есть наиболее чувствительные периоды, когда психика способна воспринимать внешние воздействия; 1-3 г - речь, дошкольник - память, 3-4 г - исправление дефектов речи);

4) *компенсация* (проявляется в способности психики компенсировать недостаток одних функций за счет развития других; например у слепых людей обостряются другие качества - слух, тактильные ощущения, обоняние).

Выготский выделил 2 уровня (зоны) психического развития:

1) Зона актуального развития (ЗАР) - те ЗУН, действия, которые есть в психике ребенка на сегодняшний день; то, что ребенок может делать самостоятельно.

2) Зона ближайшего развития (ЗБР) - задачи, которые сегодня ребенок может выполнить при помощи взрослого, а завтра - самостоятельно.

Маркова выделяла третий уровень развития - уровень саморазвития (самообучаемость). ОБУЧЕНИЕ должно опираться на ЗБР. Обучение, по Л.С. Выготскому, ведет за собой развитие "тянет" его за собой. Но оно не должно, в то же время, отрываться от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка приведет в лучшем случае к натаскиванию, но не будет иметь развивающего эффекта.

Периодизация Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина

В них используются три критерия - социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование.

Социальная ситуация развития - это своеобразное сочетание того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются у ребенка с социальной средой.

Понятие "**ведущая деятельность**" было введено Леонтьевым: деятельность, которая на данном этапе оказывает наибольшее влияние на развитие психики.

Новообразование - те качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период.

Период	Годы	Ведущая деятельность	Новообразование	Социальная ситуация развития
Младенчество	0-1	эмоциональное общение ребенка со взрослым	ходьба, первое слово	Освоение норм отношений между людьми
Ранний возраст	1-3	предметная деятельность	"внешнее Я сам" по Выготскому	Усвоение способов деятельности с предметами
Дошкольный возраст	3-6(7)	ролевая игра	произвольность поведения	Освоение социальных норм, взаимоотношений между людьми
Младший школьный возраст	6(7)-10(11)	учебная деятельность	произвольность всех психических процессов, кроме интеллекта	Освоение знаний, развитие интеллектуально-познавательной деятельности.
Средний школьный возраст, подросток	10(11) - 14(15)	интимно-личностное общение в учебной и других видах деятельности	чувство "взрослости", возникновение представления о себе "не как о ребенке"	Освоение норм и отношений между людьми
Старший школьник (ранняя юность)	14(15) - 16(17)	учебно-профессиональная деятельность	профессиональное и личностное самоопределение	Освоение профессиональных знаний, умений
Поздняя юность или ранняя зрелость	18-25	трудовая деятельность, профессиональная учеба.		Освоение профессионально-трудовых умений
Зрелость	после 25	20-50 лет- зрелость, 50-75 поздняя зрел, 75- старость		

Взгляды Л.С. Выготского на стадиальность развития.

Детское развитие — сложный процесс, который в силу ряда своих особенностей приводит к изменению всей личности ребенка на каждом возрастном этапе. Для Л.С. Выготского **развитие** — это прежде всего **возникновение нового**.

Стадии развития характеризуются возрастными новообразованиями, т.е. качествами или 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. Л.С. 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? Л.С. 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 отличия. 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 развития 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.

Л.С. Выготский установил четыре основных закона, или особенности, детского развития.

1. 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.

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

3. 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.

4. 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 составляют большую часть детства. Они длятся, как правило, по нескольку лет. И 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. Близкие взрослые могут эти внешние проявления смягчить или, наоборот, усилить.

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 Л.С. Выготский. Ребенок выходит из-под контроля взрослых, и те меры педагогического воздействия, которые раньше имели успех, теперь перестают действовать. 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. Поведение одного становится трудно переносимым, а второй почти не меняется, так же тих и послушен.

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. Сейчас эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития.

Кризисные и стабильные периоды развития чередуются.

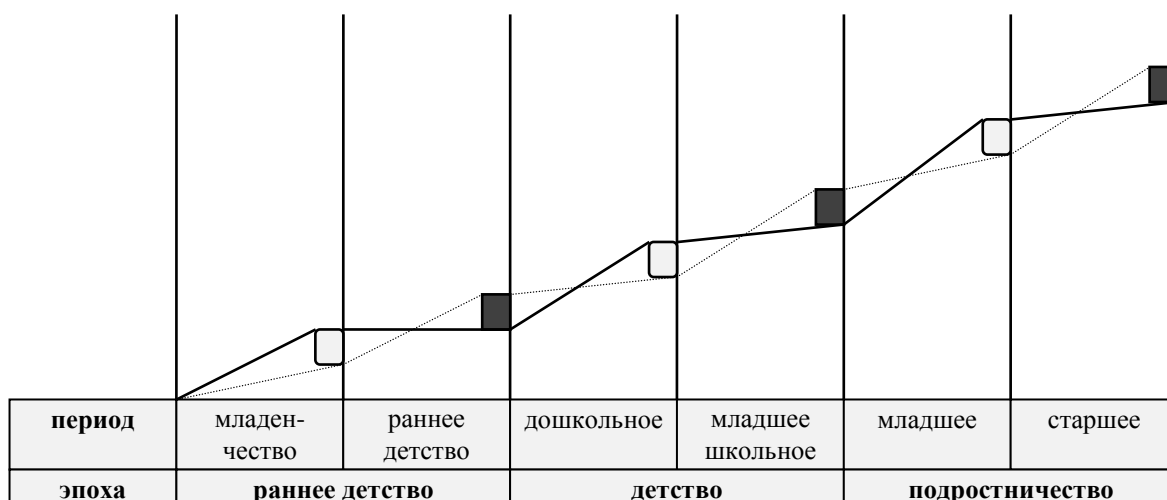
Поэтому возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид:

- кризис новорожденности —
 - младенческий возраст (2 месяца- год) —
- кризис 1 года —
 - раннее детство (1-3 года) —
- кризис 3 лет —
 - дошкольный возраст (3-7 лет) —
- кризис 7 лет —
 - школьный возраст (8-12 лет) —
- кризис 13 лет —
 - пубертатный возраст(14-17 лет) —
- кризис 17 лет.

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».

Периодизация психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину



развитие мотивационно-потребностной сферы; - развитие интеллектуально-познавательной сферы;

□ — переходы от эпохи к эпохе; — переходы от периода к периоду.

Но вещь, обладая определенными физическими свойствами, заключает в себе и общественно выработанные способы действий с нею, это по сути — общественный предмет, действовать с которым ребенок должен научиться.

Взрослый тоже не только человек, имеющий конкретные индивидуальные качества, но и представитель какой-то профессии, носитель других видов общественной деятельности, с их специфическими задачами и мотивами, нормами отношений, т.е. общественный взрослый. Деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность.

В то же время эти системы отношений осваиваются ребенком в деятельности 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. В деятельности первого типа, главным образом, развивается *мотивационно-потребностная* сфера.

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». Формируются операционно-технические возможности ребенка, т.е. интеллектуально-познавательная сфера.

Таким образом, 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, наиболее значимое для последующего развития. Границами возрастов служат кризисы — переломные моменты в развитии ребенка.

Тема 3.2. Психическое развитие ребенка до поступления в школу.

Вопросы для изучения:

1. Психическое развитие ребенка в период младенчества.
2. Психическое развитие ребенка в раннем детстве.
3. Психическое развитие ребенка в дошкольном детстве.
4. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе.

1. Психическое развитие ребенка в период младенчества.

Часть детской психологии, связанная с изучением детей первого года жизни — психология младенчества, — еще очень молода. До начала XX в. знания психологов о младенце ограничивались житейскими наблюдениями, были разрознены и весьма немногочисленны.

Одна из причин этого положения заключалась в отношении к младенцу как к будущему, но не настоящему человеку, как к существу, дозревающему вне утробы матери и ведущему скорее растительную, нежели психическую жизнь. Взрослые стремились обеспечить младенцу главным образом условия физического роста — питание, тепло, длительный сон. Во многих странах получил распространение прием обездвиживания грудных детей свивальниками или тугими пеленками с целью продления их сна в колыбели. Естественно, такое отношение не способствовало пробуждению научного и общественного интереса к психической жизни младенца. Другая причина относительного отставания психологии младенчества была связана с методическими трудностями исследования психики детей первого года жизни ведь младенцы не понимают речи, не могут произвольно регулировать движения, и репертуар их самостоятельных действий весьма ограничен.

Появление видеотехники и различных измерительных приборов способствовало получению новых, зачастую неожиданных фактов психической жизни маленьких детей и бурному росту психологии младенчества. Однако эти факты интерпретировались в рамках определенных научных подходов. Так, в бихевиоризме младенец рассматривается как природное существо, которое приспосабливается к новым условиям своей индивидуальной жизни.

Ж. Пиаже характеризовал первый год жизни ребенка с точки зрения развития его интеллекта. Он утверждал, что ум, пока не тронутый социальными влияниями, живет по естественным индивидуальным законам.

Младенец – максимально эгоцентрическое и аутичное существо, которое еще не может дифференцировать себя от объектов внешнего мира.

В психоаналитической концепции ключевое значение придается отношениям младенца с близкими взрослыми, имеющим в основном инстинктивный характер. Последователями психоаналитического направления было обнаружено явление «госпитализма», заключающееся в резком отставании и деформации психического развития ребенка при дефиците общения с взрослыми.

Л.С. Выготский рассматривал младенца как максимально социальное существо, поскольку с момента рождения все его отношения с миром происходят через общение с близкими взрослыми. Взрослый человек для младенца является центром всех ситуаций. Только в присутствии взрослого открывается самый обычный и естественный путь для реализации его активности – через другого человека. Удаление взрослого означает для ребенка резкое изменение ситуации, в которой он находится. Психическое отделение от взрослого происходит в более поздние периоды. Это первоначальное переживание слитности себя и другого предшествует возникновению сознания собственной личности, то есть осознанию своего отдельного «Я».

В настоящее время существует представление о том, что младенческий возраст не является однородным периодом. Внутри него выделяют три качественно своеобразных периода психического развития ребенка: новорожденность, первая и вторая половины первого года жизни.

Новорожденность. Сегодня между представителями возрастной психологии происходят горячие дискуссии по поводу психической жизни ребенка в утробе матери. Некоторые врачи и психологи приписывают еще не родившему ребенку вполне сознательные человеческие переживания. Появилось даже социальное направление – пренатальная педагогика, которая ставит своей задачей организацию наиболее полезных внешних воздействий на ребенка, находящегося в утробе матери. Существуют факты, подтверждающие, что впечатления и переживания матери отражаются на развитии младенца.

Наличие элементарной чувствительности у еще не родившегося ребенка не подвергается сомнению. Он чувствителен к вестибулярным раздражителям: так, при движениях матери, которые как бы укачивают его, он замирает и перестает двигаться, а когда мать пребывает в состоянии покоя, возобновляет движения ручками и ножками.

Слуховой аппарат ребенка также функционирует задолго до рождения. В утробе он слышит звуки материнского голоса, улавливает биение ее сердца, реагирует на звуки извне. У него есть и элементарная зрительная чувствительность. Но вся эта достаточно богатая чувствительность как бы преломляется через тело матери, где ребенок надежно защищен от резких и сильных воздействий внешнего мира.

Рождение является для организма большим потрясением, так как оно означает изменение не только условий жизни, но и самого физического существования ребенка: появляются контрасты темноты и света, тепла и холода, начинается дыхание легкими, происходит физическая потеря матери. В

связи с этим многие исследователи и практики уделяют большое внимание физическому и психологическому контакту матери и ребенка в первые часы жизни.

Ребенок появляется на свет с определенным набором рефлексов. Именно в период новорожденности можно наблюдать в чистом виде природные, инстинктивные формы поведения.

Безусловные рефлексы — автоматические, произвольные ответы на определенные внешние раздражители. Некоторые рефлексы обеспечивают физиологическую адаптацию к внешнему миру и сохраняются в дальнейшем: сосательный; поисковый; пищевой; защитный и др.

Другие рефлексы имеют атавистический характер и представляют собой наследство, полученное от животных предков. Большинство из этих рефлексов угасают уже в первом полугодии жизни: переступательный; хватательный (рефлекс Робинзона); вскидывание рук (рефлекс Моро) и др.

При этом ребенок гораздо меньше снабжен врожденными формами поведения, чем детеныши животных, и рефлексы не являются основой его психического развития.

В последнее время появились интересные факты наличия у младенцев сенсорных способностей — они получили название «компетентность младенца». Активность новорожденного ребенка проявляется прежде всего в избирательной чувствительности к различным стимулам: одни предпочитают и дифференцируются детьми в большей степени, а другие — в меньшей.

В опытах Р. Фанца было обнаружено, что уже в первую неделю жизни младенцы предпочитают сложные, структурированные и яркие изображения. Изогнутые, округлые изображения им нравятся больше, чем прямолинейные, а замкнутая, концентрическая форма — больше, чем развернутая. Особый интерес у младенцев вызывают движущиеся предметы.

В области слухового восприятия получены экспериментальные факты, обнаруживающие способность младенцев к локализации источника звука (опыты Т. Бауэр). Самый важный факт состоит в том, что дети предпочитают звуки человеческого голоса всем другим шумам и звукам (по данным Д. Б. Годиковой).

Основным выводом из этой серии экспериментов является следующий: сенсорные системы новорожденных настроены на восприятие тех стимулов, которые связаны с образом человека (звуки голоса, движущиеся предметы, округлая замкнутая форма и т. д.), то есть как бы настроены на то, чтобы выделять в незнакомом еще внешнем мире именно человека.

В период новорожденности младенец не только адаптируется к внешнему миру, но и настраивается на восприятие взрослого. Благодаря личностной, индивидуальной обращенности взрослого к младенцу в конце 3-4 недели жизни, появляется зрительное сосредоточение ребенка на лице взрослого и обращенная к нему улыбка. Первая коммуникативная улыбка знаменует завершение этапа новорожденности.

Младенчество: первая половина первого года жизни. Второй этап в развитии ребенка охватывает срок от 1 до 6 месяцев. В это время главной и

ведущей деятельностью младенца является непосредственно эмоциональное или ситуативно-личностное общение со взрослыми. В течение первого полугодия у ребенка формируется сложная форма поведения при общении со взрослым – «комплекс оживления». Его составляют следующие компоненты:

- выделение ребенком из окружающей среды взрослого человека (замирание);
- мимическое (улыбка) и специфическое голосовое (вскрики, гуканье, гуление) общение со взрослым человеком;
- активное привлечение взрослого к общению (движения тела и конечностей).

Все эти компоненты наблюдаются в поведении младенца одновременно (комплексно). Комплекс оживления складывается примерно к 2,5 месяцам, и его интенсивность нарастает вплоть до 4-х месяцев. После этого возраста он начинает распадаться, и отдельные его компоненты становятся относительно независимыми, возникают новые формы поведения ребенка.

Первую половину года можно назвать периодом эмоционального общения ребенка со взрослым. Существуют критерии, на основании которых можно утверждать о наличии у младенцев общения:

- взгляд в глаза взрослого;
- ответная улыбка на действие взрослого;
- инициативные улыбки и двигательное оживление;
- ответ на отношение взрослого.

Общение ребенка со взрослым в этот период еще не опосредовано предметами и содержательной деятельностью. Ситуативно-личностное общение со взрослым побуждается потребностью младенца во внимании взрослого, личными мотивами общения. Это отношение выражается экспрессивно-мимическими средствами, то есть средствами комплекса оживления.

Несмотря на качественную бессодержательность, такая форма общения играет очень важную роль для дальнейшего развития ребенка. В этот период закладываются наиболее фундаментальные, глубинные основания личности. Одно из них – выделенность себя самого и начальная форма самосознания.

Кроме того, к концу первого полугодия формируются аффективно-личностные связи с близкими взрослыми. Начиная с 2-3 месяцев, ребенок чутко реагирует на поощрения и порицания. С 3-х месяцев появляется дифференцированное отношение к окружающим людям, которое окончательно формируется к 5 месяцам.

Ситуативно-личностное общение также оказывает решающее влияние на формирование познавательной активности младенца в отношении окружающих предметов и способствует становлению действий, направленных на схватывание и удержание предмета (акт удержания).

Предметная деятельность ребенка заключается в ориентировочно-исследовательских и практических действиях. Экспериментальные данные позволяют предположить, что роль взрослого и роль предмета в жизни младенца принципиально различны: предмет не может заменить ребенку

взрослого; взрослый же придает предмету субъективную значимость и как бы открывает предмет.

Появление действий и интереса к предметам знаменует окончание первой половины младенчества и переход к новому этапу психического развития ребенка.

Младенчество: второе полугодие жизни. В этом возрасте у ребенка формируется и выходит на положение ведущей манипулятивной деятельности с предметами. Главной становится ситуативно-деловая форма общения со взрослым.

В этом возрасте основные интересы ребенка сосредоточены на предметах. Действия при этом не зависят от свойств предметов и их назначения. Это так называемые «неспецифические» действия – ощупывание, бросание, облизывание и т.д. На данном этапе взрослый показывает ребенку различные способы действия с предметами, раскрывает их свойства.

Ситуативно-личностное, эмоциональное общение отодвигается на второй план. Простого внимания ребенку уже недостаточно, ему нужно что-то делать вместе со взрослым, которого он воспринимает прежде всего как партнера по совместным действиям.

Появление и развитие ситуативно-возрастного общения существенно отражается на отношениях ребенка со взрослыми. Во-первых, младенцы начинают по-разному реагировать на отрицательные и положительные воздействия взрослого. Во-вторых, дети демонстрируют качественно различное отношение к близким и посторонним взрослым. По отношению к близким устанавливаются аффективно-личностные связи, а при посторонних проявляются страх, смущение, скованность. В-третьих, наличие аффективных связей со взрослыми усиливает интерес к внешнему миру и стимулирует познавательную активность детей.

Особо следует выделить роль языка в общем психическом развитии ребенка. Второе полугодие является подготовительным периодом к активной речи. Подготовка идет двумя путями:

– развитие понимания речи взрослого (от нахождения взглядом называемого им предмета до выполнения его инструкций);

– развитие предречевых вокализаций ребенка. (вскрики – громкие эмоционально насыщенные звуки; гуканье – короткие согласные звуки, типа «кх» или «хм»; гуление – протяжные звуки, напоминающие пение; лепет – произнесение четких и ясных звуков, похожих на осмысленную человеческую речь, типа «ба-ба-та», «да-ма-ма»).

Важнейшим условием возникновения и развития речи являются глубокие эмоциональные связи ребенка с близкими людьми.

Психическое развитие ребенка осуществляется также в процессе углубления представлений о себе. Свидетельством наличия образа себя является то, что ребенок начинает узнавать себя в зеркале.

Специфическим новообразованием переходного периода от младенчества к раннему возрасту является возникновение у ребенка образов и представлений, способных мотивировать его поведение и деятельность. До

этого периода поведение ребенка определяется лишь непосредственными воздействиями. Однако наступает момент, когда ребенок перестает подчиняться диктату внешних обстоятельств. Он часто начинает сопротивляться тому, к чему его принуждают в этот момент взрослые, и пытается осуществить собственные стремления. Ребенок уже способен хотеть то, что отсутствует в данный момент, но что продолжает жить в его воспоминании.

Взросшее самосознание наиболее ярко проявляется в кризисе одного года. Симптомы этого кризиса охватывают все сферы жизнедеятельности ребенка: его отношение к предметному миру, к окружающим взрослым и к самому себе. Появляются собственные, независимые от взрослого аффективные стремления ребенка и яркая ориентация на оценку взрослого. Стремление ребенка к независимости и его объективная зависимость от взрослого составляют главное противоречие кризиса.

2. Психическое развитие ребенка в раннем возрасте.

Характеристика раннего возраста. Ранний возраст охватывает период от 1 года до 3-х лет. В этот период изменяется социальная ситуация развития ребенка. К началу раннего возраста ребенок, приобретая стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, остается связанным со взрослым, ибо нуждается в его практической помощи, оценке и внимании. Это противоречие находит разрешение в новой социальной ситуации развития ребенка, которая представляет собой сотрудничество или совместную деятельность ребенка и взрослого.

Изменяется и ведущая деятельность ребенка. Если младенец не выделяет еще способа действия с предметом и его назначения, то уже на втором году жизни содержанием предметного сотрудничества ребенка со взрослым становится усвоение общественно-выработанных способов употребления предметов. Взрослый не только дает ребенку в руки предмет, но вместе с предметом «передает» способ действия с ним.

В таком сотрудничестве общение перестает быть ведущей деятельностью, оно становится средством овладения общественными способами употребления предметов.

В раннем возрасте происходит интенсивное психическое развитие, главными компонентами которого являются:

- предметная деятельность и деловое общение со взрослым;
- активная речь;
- произвольное поведение;
- формирование потребности в общении со сверстниками;
- начало символической игры;
- самосознание и самостоятельность.

В раннем возрасте наблюдается совершенно особое отношение ребенка к действительности, эту особенность принято называть ситуативностью. Ситуативность заключается в зависимости поведения и психики ребенка от воспринимаемой ситуации. Восприятие и чувство еще не отделены друг от друга и представляют собой неразрывное единство, которое вызывает

непосредственное действие в ситуации. Вещи имеют особую притягательную силу для ребенка. Ребенок воспринимает вещь непосредственно здесь и сейчас, не привнося в ситуацию своего замысла и знания о других вещах.

Овладение предметными действиями. Интерес к предметам и первые действия с ними возникают уже в 6-7 месяцев, но младенцы как бы не замечают способа действия с предметом, их активность направлена на сам предмет — на его схватывание и удержание.

На втором году жизни ребенок начинает интенсивно овладевать орудийными предметными действиями. На основе совместной деятельности ребенка и взрослого происходит освоение функции предметов-орудий. Ребенок постигает смысл того, что каждый предмет выполняет свою особую функцию, и пользование им предполагает жестко фиксированный способ действия. Ребенок открывает для себя назначение предметов, их истинную постоянную роль.

П. Я. Гальпериным было введено четкое различие между двумя видами предметных действий — ручными и орудийными. В первом случае предметом действуют так, как действуют самой рукой (предмет — удлинение или просто придаток руки), а во втором случае рука как бы подстраивается под предмет — орудие. Именно усвоение орудийных операций позволяет ребенку действовать одним предметом для получения другого.

Осваивая орудийные действия, ребенок начинает замечать в предметах наиболее существенные и общие признаки. Это, в свою очередь, приводит к формированию обобщений, приобретающих характер понятий, которые отражаются в сознании и способствуют развитию мышления.

Развитие речи. Уровень развития мышления и обобщения определяется не только предметными действиями, но и развитием речи. **Речь** перестраивает все психические процессы: восприятие, мышление, память, чувства и др. Овладение речью позволяет ребенку управлять своим поведением, думать, фантазировать, строить воображаемую ситуацию, осознавать свои действия. Ребенок познает знаковую систему, которая становится мощным орудием мышления, управления собой, и, прежде всего, общения.

Овладение речью — одна из самых сложных и таинственных проблем детской психологии. Остается непонятным, как маленький ребенок, не умеющий не на чем сосредоточиться, не владеющий интеллектуальными операциями, всего за 1-2 года практически овладевает такой сложной знаковой системой, как язык. Наиболее дискуссионной является проблема значения детских слов.

Л. С. Выготский установил, что значение слов ребенка не остается неизменным, а проходит определенный путь развития. Речевое развитие заключается не только в расширении словаря и усложнении грамматических конструкций, но прежде всего в развитии значений самих слов.

Младенческий период является довербальным, подготовительным в развитии речи. На этом этапе речь заменяют другие, невербальные средства — мимика, жесты, позы, вокализация. На третьем году жизни ребенок в основном усваивает человеческий язык и начинает общаться при помощи речи. Между

этими двумя периодами существует особый этап, когда ребенок начинает говорить на каком-то своем языке. Этот этап в психологии называют автономной детской речью.

Автономная речь («речь для себя») отличается от взрослых слов по звучанию и значению. Ребенок изобретает собственные звукосочетания, и при этом его слова трудно перевести на взрослый язык. Понять их может только тот, кто хорошо знает ребенка и может хорошо разгадать его шифр («абаля» — яблоко; «кх» — кошка, шапка, шарф, борода; «ка» — каша, все сладкое, катушка, мыльница и т. д.). Интересно, что дети при этом прекрасно понимают значения всех взрослых слов. Автономные слова используются для того, чтобы указать на вещь, дать ей имя, но не для того, чтобы заменить отсутствующие предметы. В этот период мыслить вне наглядной ситуации ребенок не может.

В середине второго года жизни (у некоторых детей — позднее) происходит своеобразный «речевой взрыв», который проявляется в резком нарастании словаря и в повышенном интересе ребенка к речи. Усвоение слов имеет примерно ту же логику, что и усвоение орудийных действий. Оно проходит три этапа (по М. Г. Елагиной).

На первом этапе главным компонентом ситуации является предмет: ребенок тянется к нему, стараясь достать его и сопровождая эти попытки мимическими и выразительными движениями. На втором этапе основная ориентация перемещается на взрослого. Вместо непосредственных попыток достать предмет появляются указательные жесты, лепетное говорение и другие способы воздействия на взрослого. Тактика взрослого состоит в произнесении нужного слова и ожидании услышать его от ребенка. На третьем этапе центром ситуации становится именно слово. Ребенок уже не просто смотрит на взрослого, а сосредоточивается на его губах, присматривается к артикуляции. Появляются первые попытки, а затем и произнесение требуемого слова и получение желанного предмета. Таким образом, речевая задача, которая заключается в передаче своего замысла словами, ставится перед ребенком именно взрослым.

Третий год жизни – новый этап в развитии речи ребенка. Основным его содержанием является усвоение грамматической структуры предложения (связи слов, падежей, предлогов, союзов и т. д.). Быстро и значительно возрастает словарный запас: к концу третьего года в нем насчитывается около 1000-1500 слов, причем встречаются почти все части речи.

Возрастание речевой активности ребенка заключается:

- в расширении круга речевого общения не только с близкими, но и с посторонними людьми;
- в повышении речевой активности по время игр;
- в возрастающем интересе детей к речи взрослых.

Речь начинает отдаляться от наглядной ситуации и становится самостоятельным средством общения и мышления ребенка. Речь является главным средством произвольного поведения ребенка. Первой формой произвольного поведения становится выполнение речевых инструкций взрослого, при этом поведение ребенка определяется не воспринимаемой

ситуацией, а словом взрослого.

Таким образом, речь выполняет две важнейшие функции – коммуникативную и регулятивную, причем эти функции тесно связаны в своем генезе. Эксперименты показали, что хорошо говорящие дети значительно успешнее выполняют речевые инструкции, чем их плохо говорящие сверстники, и эти различия увеличиваются по мере усложнения инструкций. Хорошо говорящие дети оказываются более коммуникабельными и чувствительными к воздействиям взрослого.

Развитие игры. С первых месяцев жизни дети сталкиваются не только с предметами- орудиями, но и с предметами, специально предназначенными для них, – детскими игрушками.

Действия ребенка с предметами-орудиями требуют определенных и жестко фиксированных способов действия, а с игрушками ребенок может делать все, что хочет. Кроме того, предметно-практическая деятельность направлена на какой-то результат и этим регулируется, а действия с игрушками не предполагают никакого результата и осуществляются просто так, без какой-либо определенной цели.

В начале второго года жизни игрушка выступает для ребенка в том же качестве, что и любой другой предмет, с которым можно манипулировать, но постепенно, на протяжении второго года жизни, дети усваивают игровое назначение предметов: кормят куклу, укладывают ее спать, пытаются что-то надеть на нее и т. д. Сама игрушка еще не является для ребенка моделью другого предмета: она выступает для него как настоящий предмет, только маленький.

Ребенок играет, воспроизводя одни и те же действия с разными предметами, тем самым как бы обобщая эти действия. Он еще не осознает, что играет, а просто действует с предметами. Смысл такой игры заключается в самом процессе действия, поэтому ее называют процессуальной.

Важнейшей чертой игры является открытие новых способов действия с предметами, изобретение игровых замещений, когда карандаш может быть градусником, жезлом, волшебной палочкой и т. д. Игровые замещения появляются не сразу, и детская игра не возникает сама по себе, а происходит при активном участии тех, кто умеет играть, то есть старших. Игровые замещения в раннем возрасте проходят следующие этапы:

- наблюдение за игрой взрослого;
- присоединение к ней, совместная игра;
- подражание действиям взрослого;
- самостоятельное отсроченное подражание, поиск вариантов;
- появление самостоятельных игровых замещений.

Игра детей второго года жизни имеет в основном репродуктивный характер: их действия целиком определяются наглядной ситуацией и демонстрациями взрослого.

На третьем году жизни игра претерпевает значительные изменения: усиливается игровая мотивация и эмоциональная вовлеченность ребенка в игру, увеличивается длительность игры, появляется последовательная и

самостоятельная отработка схем одного сюжета, в репертуар игры прочно входят замещения. Ребенок освобождается от наглядной ситуации и начинает творить свой собственный воображаемый мир.

Общение со сверстниками. В младенческом возрасте проявление интереса одного ребенка к другому продиктовано потребностью в новых впечатлениях, интересом к живому объекту.

В раннем возрасте сверстник выступает в качестве партнера по взаимодействию. По данным Л. Н. Галигузовой, развитие потребности в общении со сверстниками проходит ряд этапов:

- внимание и интерес к сверстнику (второй год жизни);
- стремление привлечь к себе внимание сверстника и продемонстрировать свои успехи (конец второго года жизни);
- появление чувствительности к отношению сверстника и его воздействиям.

Общение детей друг с другом в раннем возрасте имеет форму эмоционально-практического воздействия, характерными особенностями которого являются непосредственность, отсутствие предметного содержания, ненормированность, зеркальное отражение действий и движений партнера. Через сверстника ребенок выделяет себя, осознает свои индивидуальные особенности. При этом решающую роль в организации взаимодействия между детьми играют взрослые.

Кризис трех лет. К трем годам у ребенка появляются собственные желания, зачастую не совпадающие с желаниями взрослого, нарастает тенденция к самостоятельности, стремление действовать независимо от взрослых и без них. К концу раннего возраста появляется знаменитая формула «Я сам».

Резко возросшее стремление к самостоятельности и независимости приводит к существенным изменениям в отношениях ребенка и взрослого. Этот период в психологии получил название кризиса трех лет. Критическим этот возраст является потому, что на протяжении всего нескольких месяцев существенно меняется поведение ребенка и его отношения с окружающими людьми.

Симптомы кризиса трех лет (по Л. С. Выготскому):

- *негативизм* (непослушание, нежелание выполнять указания взрослого, стремление все делать наоборот);
- *упрямство* (ребенок настаивает на своем не потому, что ему чего-то сильно хочется, а потому, что он этого потребовал);
- *строптивость* (протест ребенка направлен не против конкретного взрослого, а против образа жизни; это бунт против всего, с чем он имел дело раньше);
- *своеволие* (ребенок все хочет делать сам и добивается самостоятельности там, где мало что умеет).

Далеко не все дети обнаруживают столь резкие негативные формы поведения или быстро их преодолевают. В то же время их личностное развитие происходит нормально. Следует различать объективный и субъективный

кризис. Объективный кризис – обязательный и закономерный этап развития личности ребенка, на котором появляются личностные новообразования. Внешне, по своей субъективной картине, он далеко не всегда сопровождается негативным поведением.

Важнейшим личностным образованием является открытие ребенком самого себя. С этих пор он начинает называть себя не в третьем лице («Маша хочет домой»), а сознательно произносит местоимение «я». Образовавшаяся «система Я» знаменует переход от самопознания к самосознанию.

Возникновение «системы Я» порождает мощную потребность — потребность в самостоятельной деятельности. Наряду с этим ребенок из мира, ограниченного предметами, переходит в мир людей, где его «Я» занимает новое место.

Отделившись от взрослого, он вступает с ним в новые отношения. Отчетливо проявляется своеобразный комплекс поведения, который включает в себя:

- стремление к достижению результата своей деятельности;
- желание продемонстрировать успехи взрослому, получить одобрение;
- обостренное чувство собственного достоинства, которое проявляется в повышенной обидчивости и чувствительности к признанию достижений, эмоциональных вспышках, бахвальстве.

Этот комплекс был назван «гордостью за достижения» (Т. В. Ермолова). Он охватывает одновременно три главные сферы отношений ребенка — к предметному миру, к другим лицам и к самому себе.

Суть этого новообразования, являющегося поведенческим коррелятом кризиса трех лет, состоит в том, что ребенок начинает видеть себя через призму своих достижений, признанных и оцененных другими людьми.

3. Психическое развитие ребенка в дошкольном детстве.

Дошкольное детство является периодом первоначального складывания личности, развития личностных механизмов поведения. Личностное становление в этом возрасте связано прежде всего с развитием соподчинения или иерархии мотивов (по А.Н. Леонтьеву). Деятельность ребенка, как правило, побуждается и направляется уже не отделенными мотивами, которые сменяются или вступают в конфликт между собой, а определенным соподчинением мотивов. Теперь ребенок может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не слишком привлекательна для него, ради чего-нибудь другого. Если связь между мотивами и результатом действия понятна ребенку, то он еще до начала действия предвосхищает значение будущего продукта и эмоционально настраивается на процесс его изготовления. Примечательно, что эмоции могут появляться до выполнения действия в форме эмоционального предвосхищения.

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста приводит к новым отношениям между ними и к новой ситуации развития ребенка. Общение со взрослым приобретает внеситуативный характер и осуществляется в двух различных формах – внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной.

В сознании ребенка появляется образ идеального взрослого, который становится примером для его поведения и опосредует его действия. Противоречие социальной ситуации ребенка-дошкольника как раз и заключается в разрыве между его стремлением «быть, как взрослый» и невозможностью это стремление реализовать на деле. Единственной деятельностью, которая позволяет разрешить это противоречие является сюжетно-ролевая игра.

Сюжетно-ролевая игра дошкольника. Сюжетно-ролевая игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, а сам возраст считается классическим возрастом игры.

Сюжетно-ролевая игра – это деятельность, в которой дети берут на себя трудовые или социальные функции взрослых людей и в специально создаваемых или игровых, воображаемых условиях воспроизводят жизнь взрослых и отношения между ними.

Игровая деятельность влияет на формирование произвольности всех психических процессов – от элементарных до самых сложных. Игра оказывает большое влияние на умственное развитие, способствует творческому воображению, помогает развитию общения. Во время игры дети также начинают осваивать учебный процесс.

Детская игра вызывает массу вопросов у психологов. Почему дети начинают брать на себя роли взрослых и жить в каком-то воображаемом мире? Существует несколько теорий относительно детских игр. В большинстве из них (Ф. Шиллер, Г. Спенсер, К. Гросс, З. Фрейд, Ж. Пиаже) игра рассматривается как средство ухода ребенка в свой детский мир и как инстинктивное стремление к удовольствию. В традициях культурно-исторического подхода, который наиболее успешно рассматривался Д. Б. Элькониным, в игре выражается такое стремление ребенка к участию в жизни взрослых, которое не может быть реализовано непосредственно, в силу сложности орудий труда и недоступности их для ребенка.

Ролевая игра имеет социальный характер – как по своему происхождению, так и по содержанию. Основной единицей игры (по терминологии Д. Б. Эльконины) является роль, которую берет на себя ребенок. При этом он не просто называет себя именем соответствующего взрослого человека («Я – мама», «Я – водитель», «Я – доктор»), а, что самое главное, действует как взрослый, роль которого он взял на себя.

Необходимо различать сюжет и содержание игры. Сюжет – это область действительности, которая воссоздается в ролевой игре (больница, семья, война, магазин и т. д.). Содержанием игры является то, что ребенок выделяет и воспроизводит как основной момент деятельности взрослых. Как показывают исследования, содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предметы, не машины, не сам по себе производственный процесс, а отношения между людьми, которые осуществляются через определенные действия.

Содержание игр в дошкольный период постепенно меняется: от предметных действий людей – к отношениям между ними, а затем – к

выполнению правил, регулирующих поведение и отношения людей. Развитие игры происходит от игр с открытой ролью и скрытым правилом (правило не проговаривается специально и скорее чувствуется, чем осознается ребенком) к играм с открытым правилом и скрытой ролью (роль не явно не обозначается).

Познавательное развитие дошкольника. Долгое время мышление маленького ребенка рассматривалось с негативной стороны. Характеристика его сводилась к перечню недостатков и изъянов по сравнению с мышлением взрослых. Ж. Пиаже первым показал, что ребенок – это не маленький и несовершенный взрослый и что его мышление отличается от мышления взрослого.

Отличительной особенностью познавательной теории ребенка-дошкольника является эгоцентризм. В основе эгоцентрической позиции лежит невыделенность самого себя, и, следовательно, принятие своей позиции как единственной и абсолютной. Для дошкольника центр всего мира – человек (вернее, он сам). Все вещи и явления природы «сделаны» для человека или им самим. Ребенок еще не догадывается, что вещи могут выглядеть иначе, чем ему представляется.

Примерами эгоцентрической позиции является невозможность принять другую точку зрения, отсутствие представлений о сохранении количества и другие «феномены Пиаже». Они показывают, что ребенок доверяет только своему непосредственному восприятию, что он рассматривает вещи со своей, субъективной позиции, которая выступает как единственная и абсолютная.

В отечественной психологии интенсивно разрабатывалась идея Л.С. Выготского об опосредованном характере познавательных процессов человека. Познавательное развитие в этом контексте рассматривалось как усвоение средств умственной деятельности. А.Н. Леонтьевым сформулирован принцип «параллелограмма развития». Внешние средства организации познавательной деятельности вращаются и превращаются во внутренние. Эксперименты Л.А. Венгера, в ходе которых осуществлялось наглядное моделирование различных аспектов деятельности дошкольника, показали, что целенаправленное руководство формированием познавательных способностей содействует более высокому умственному развитию детей.

Характеристика детского воображения. В психической жизни дошкольника исключительно важную роль играет воображение. Воображение в дошкольном возрасте проявляется настолько явно и интенсивно, что многие психологи рассматривают его как изначально заданную детскую способность, которая с годами теряет свою силу.

В общих чертах воображение можно определить как способность к перекombинированию образов. Отличительным свойством воображения является своеобразный «отлет от действительности», создание нового образа, а не простое воспроизведение известных представлений. Исходным материалом для воображения является только собственный опыт и знания человека. Поскольку такого материала у ребенка значительно меньше, чем у взрослого, детское воображение не богаче, а беднее. Вместе с тем воображение играет в жизни ребенка значительно большую роль, чем в жизни взрослого: оно

проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкий «отлет от действительности». Специфика воображения дошкольника состоит в его повышенной эмоциональности: ребенок переживает воображаемые события так же остро, как реальные.

Наиболее ярко воображение проявляется в игре дошкольника и в творческих видах деятельности – рисовании, конструировании, словесном творчестве. Детский рисунок выражает определенные результаты психического развития ребенка, а сам процесс рисования обеспечивает это развитие. Рисуя, ребенок открывает для себя употребление знаков, чему способствует одновременное называние предмета и его графического изображения. Развитие изобразительной деятельности начинается в доизобразительный период, когда ребенок чертит на месте бумаги свои первые каракули. Затем он начинает «видеть» в каракулях определенные предметы, называть их и только вслед за этим рисует задуманный образ. Спецификой детского рисунка является изображение «всей действительности»: ребенок рисует то, что видит, знает и чувствует. Содержанием рисунков становится весь диапазон возвышенного и низменного в человеке.

Познавательное развитие дошкольников неразрывно связано с развитием произвольности или саморегуляции. Саморегуляция предполагает следование образцам социально одобряемого поведения, когда требования взрослых становятся требованиями ребенка к самому себе.

Процесс интериоризации внешних, материальных действий, которые становятся средствами действий внутренних, исследовался на материале самых разных психических разрывов: восприятия (Л.А. Венгер), мышления (П.Я. Гальперин, Н.Н. Поддьяков); воображения (О.М. Дьяченко), внимания (П.Я. Гальперин) и др. Во всех случаях превращение образов действия в собственные средства и действия ребенка происходит в процессе особого взаимодействия ребенка со взрослым, которое может быть названо процессом приобщения. Взрослый в процессе такого приобщения выступает в качестве посредника, который передает ребенку смысл (мотив) и способ новой деятельности в их единстве.

Общение дошкольников со сверстниками. В дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Примерно к 4 годам сверстник является более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение со взрослым отличает ряд специфических особенностей, среди которых:

- богатство и разнообразие коммуникативных действий;
- чрезвычайная эмоциональная насыщенность;
- нестандартность и нерегламентированность;
- преобладание инициативных действий над ответными;
- небольшая чувствительность к воздействиям сверстника.

Развитие общения со сверстниками в дошкольном возрасте проходит ряд этапов. На первом этапе (2-4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию; «невидимым зеркалом», в котором ребенок видит в основном себя. На втором этапе (4-6 лет) возникает

потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником; содержанием общения становится совместная игровая деятельность; параллельно возникает потребность в признании и уважении сверстника. На третьем этапе (6-7 лет) общение со сверстниками приобретает черты внеситуативности; складываются устойчивые избирательные предпочтения. К 6 годам ребенок начинает воспринимать и себя и другого как целостную личность, несводимую к отдельным качествам, благодаря чему становится возможным личностное отношение к сверстнику.

Кризис шести лет. Конец дошкольного возраста знаменуется кризисом. К этому времени происходят резкие изменения на физическом уровне: быстрый рост в длину, изменение пропорций тела, ломка координации движений, появление первых постоянных зубов. Однако главные перемены состоят не в изменении внешнего облика ребенка, а в изменении его поведения.

Внешними проявлениями этого кризиса являются манерничанье, кривлянье, демонстративные формы поведения. Ребенок становится трудновоспитуемым, перестает следовать привычным нормам поведения. За этими симптомами, как отмечал Л.С. Выготский стоит потеря непосредственности. Вычурное, искусственное, натянутое поведение 6-7 летнего ребенка, которое бросается в глаза и кажется очень странным, как раз и является одним из наиболее очевидных проявлений потери непосредственности. Механизм этого явления состоит в том, что между переживанием и поступком «вклинивается» интеллектуальный момент – ребенок хочет что-то показать своим поведением, придумывает новый образ, хочет изобразить то, чего нет на самом деле.

Многие правила, которым ребенок следовал раньше, теперь воспринимаются им как воплощение «детского», не им установленного образа жизни. Отсюда возникает потребность нарушить, самостоятельно изменить привычные правила.

Одновременно с симптомами «странного поведения» и «трудновоспитуемости» возникают важнейшие позитивные новообразования этого периода. Возникает обобщение собственных переживаний («Я радуюсь», «Я огорчен», «Я сердит»), общение со взрослыми и сверстниками становится произвольным, опосредованным определенными правилами. Особого внимания заслуживает стремление включиться в общественную жизнь, занять определенную социальную позицию. В современных условиях стремление 6-7-летних детей занять социально значимую роль наиболее естественно реализуется в позиции ученика, которую ребенок занимает, перейдя на школьное обучение.

4. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе.

Переход ребенка от дошкольного образа жизни к школьному является большой комплексной проблемой, которая широко исследовалась в отечественной психологии. В качестве составных компонентов психологической готовности к школе обычно рассматриваются личностная, волевая и интеллектуальная готовность.

Личностная, или мотивационная, готовность к школе заключается в

стремлении ребенка к новой социальной позиции школьника. Эта позиция, согласно теории Л. И. Божович, представляет собой систему потребностей, связанных с учением, которое олицетворяет для ребенка новый, более взрослый образ жизни. В то же время стремление ребенка занять новую социальную позицию школьника далеко не всегда связано с его желанием и умением учиться. Школа привлекает многих детей прежде всего своими формальными аксессуарами, внешними атрибутами школьной жизни. Интересный подход к пониманию готовности к школе осуществлен в работе

А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой. В качестве главного условия готовности к школе рассматривается способность ребенка выделить для себя учебное содержание и отделить его от фигуры взрослого. Часто дети стараются вести себя «как школьники», то есть сидят ровно, поднимают руку, но при этом не особенно прислушиваются к тому, что говорит учитель. Главное звено – содержание обучения – при этом выпадает.

Волевая готовность к школе определяется прежде всего способностью к подчинению правилам и требованиям взрослого. Готовность ребенка к школьному обучению предполагает «вращивание» правила, заданного взрослым, в самостоятельную деятельность. В этом случае правило взрослого становится внутренним регулятором действий ребенка.

Обучение в школе требует также *интеллектуальной готовности* ребенка. Он должен преодолеть свой дошкольный эгоцентризм и научиться различать разные стороны действительности. Важным аспектом интеллектуальной готовности к школе являются также умственная активность и познавательные интересы ребенка: его стремление узнать что-то новое, понять суть наблюдаемых явлений, решить какую-то задачу. Учебное содержание и учебная задача должны быть не просто выделены и поняты ребенком: они должны стать мотивом его собственной учебной деятельности.

Таким образом, разные аспекты школьной готовности оказываются связанными между собой, а связующим звеном является опосредованность различных аспектов психической жизни ребенка.

Тема 3.3. Психическое развитие в младшем школьном возрасте.

Вопросы для изучения:

1. Характеристика младшего школьника.
2. Учебная деятельность и ее структура. Мотивы учения младших школьников.
3. Особенности общения со сверстниками и взрослыми.
4. Особенности психологического развития.

1. Характеристика младшего школьника.

От 7 до 10 лет у ребенка начинается новая деятельность — учебная. Именно тот факт, что он становится учеником, человеком учащимся, накладывает совершенно новый отпечаток на его психологический облик и поведение. Ребенок не просто овладевает определенным кругом знаний. Он учится учиться. Под воздействием новой, учебной деятельности изменяется характер мышления ребенка, его внимание и память.

Теперь его положение в обществе — положение человека, который занят важной и оцениваемой обществом работой. Это влечет за собой перемены в отношениях с другими людьми, в оценивании себя и других.

Ребенок осваивает новые правила поведения, которые являются общественно направленными по своему содержанию. Выполняя правила, ученик выражает свое отношение к классу, учителю. Неслучайно первоклассники, особенно в первые дни и недели пребывания в школе, чрезвычайно старательны в выполнении этих правил.

В школе ребенок впервые встречается с новым для себя способом взаимодействия со взрослым человеком. Учитель является не временным «заместителем родителей», а представителем общества, имеющим определенный статус, и ребенку приходится осваивать систему деловых отношений.

С поступлением в школу появляется необходимость постигать не только назначение предметов и явлений, но и их суть. От собственного представления об объекте он переходит к научному представлению о нем.

Все это требует от ребенка значительных усилий, приводит к развитию его психики и наиболее явно проявляется в учебной деятельности.

2. Учебная деятельность и ее структура. Мотивы учения младших школьников.

В процессе учебной деятельности осуществляются отношения ребенка с обществом, происходит формирование как основных его личностных качеств, так и отдельных психических процессов.

Эффективность формирования учебной деятельности зависит от содержания усваиваемого материала, конкретной методики обучения и форм организации учебной работы школьника. Ученик должен знать, что, зачем и как делать, видеть свои ошибки, контролировать и оценивать себя. Ребенок, только поступивший в школу, на это еще не способен – он приобретает эти навыки в процессе учебной деятельности.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов рассматривают учебную деятельность как единство нескольких компонентов – учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки. Учебную задачу надо отличать от конкретнопрактической. Например, задача «выучить стихотворение» отличается от задачи «научится заучивать стихотворение». Выполнив первую, конкретнопрактическую, задачу, ребенок чему-то научится, но вряд ли в следующий раз будет заучивать стихотворение более рациональным способом. Во втором же случае перед ребенком стоит действительно учебная задача, решение которой может быть достигнуто разными способами. В учебных задачах, в отличие от практических, процесс не может быть вычеркнут, ибо он и есть ее непосредственный результат. Вот почему при организации учебной деятельности в начальных классах учитель должен обращать особое внимание на процесс, на способы выполнения действий, на их четкое осознание.

Самоконтроль – это сличение, соотнесение учебных действий с образцом, который задается извне. В школьной практике обучение контролю идет путем прямого подражания учителю, а формирование контроля

осуществляется стихийно, путем совершения бесчисленных проб и ошибок. Контроль, как правило, осуществляется только по конечному результату (сошелся ли ответ, не сделал ли ошибки и т. д.).

Самооценка – это оценивание своей деятельности на разных этапах ее осуществления. Самая важная функция самооценки – регулятивная. Выделяют два вида самооценки:

- ретроспективная – оценка достигнутых результатов своей деятельности («Хорошо или плохо я сделал?»);
- прогностическая – оценка человеком собственных возможностей («Могу я справиться с задачей или нет?»).

Как показали исследования, от самооценки зависит уверенность ученика в своих силах, его отношение к допущенным ошибкам, трудностям учебной деятельности. Младшие школьники с адекватной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в учении, большей самостоятельностью. Иначе ведут себя дети с низкой самооценкой, они не уверены в себе, боятся учителя, ждут неуспеха, на уроках предпочитают слушать других, а не включаться в обсуждение.

К сожалению, родители и учителя часто сравнивают детей с разными возможностями. Ставя в пример ребенку, который неважно учится, другого, более одаренного или трудолюбивого, они пытаются повысить успеваемость первого, но вместо ожидаемого результата это приводит к снижению его самооценки. Гораздо эффективнее действует сравнение ребенка с самим собой: если ему сообщить о том, насколько он продвинулся по сравнению с прежним уровнем, это может оказать благоприятное влияние на его самооценку и стать предпосылкой повышения уровня учебной деятельности.

Необходимо помнить о том, что ситуация конкурентных отношений между учебной деятельностью и другими сферами жизни ребенка (увлечения, игры, компьютер) не делает учебную деятельность ведущей автоматически. Интерес к учебе может быть потерян по ряду причин:

- позиция школьника уже достигнута и для ее поддержания уже ничего не надо делать;
- позиция школьника не находится в определенных отношениях с содержанием процесса обучения, в результате чего для многих школьников важным является не то, чем занимаются, а то, что происходит в школе;
- снижение мотивации к учению.

Мотивы учения младших школьников.

Мотив – это побуждение к деятельности, причина, по которой человек ее совершает. От мотива зависит смысл деятельности. Например, ребенок решает задачу. Цель понятна – он должен ее решить. Однако мотив его деятельности заключается не в том, чтобы научиться решать задачи, а в том, чтобы порадовать родителей хорошей отметкой. Если изменить мотив деятельности, то изменится и ее смысл.

Мотивы оказывают влияние на характер учебной деятельности, отношение ребенка к учению. Если, например, ребенок учится, чтобы избежать плохой отметки, наказания, то он учится с постоянным напряжением, учение

его лишено радости и удовлетворения.

Мотивы можно классифицировать по-разному. Они бывают:

- понимаемые и реально действующие;
- осознанные и неосознанные;
- ведущие и второстепенные;
- широко-социальные и узколичностные и т. д.

Исследования показали, что мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, ее процессом и содержанием, не занимают ведущего места. Первое место занимают широкие социальные мотивы (совершенствования и самоопределения), второе – узколичностные, третье – учебно-познавательные. И хотя младший школьник, как правило, живет сегодняшним днем, необходимо учитывать рассчитанные на перспективу мотивы самосовершенствования и строить учебный процесс таким образом, чтобы каждый ученик видел свое движение вперед с первого дня учения в школе.

Большое место в мотивации младшего школьника занимает отметка. Непосредственная связь между отметкой и знаниями устанавливается лишь немногими детьми. В большинстве случаев дети говорят, что отметка радует или огорчает их самих и родителей. Необходимо помнить о том, что отметка может быть весьма субъективна: ставя тройку одному ученику, учитель поощряет его за старания, а ставя ее другому, наказывает, поскольку считает, что он мог бы справиться с заданием лучше. Вот почему дети зачастую стремятся получить хорошую отметку не собственно ради знаний, а ради сохранения и повышения своего престижа.

Сегодня в учителя первых классов не ставят ученикам отметок. По мнению психологов, при использовании отметок мотивационной основой учебной деятельности учащихся оказывается тревожность, но не интерес: ребенок ожидает или хочет получить более высокую отметку, чем получает.

3. Особенности общения со сверстниками и взрослыми.

Когда ребенок начинает учиться, его общение становится более целенаправленным, поскольку появляется постоянное и активное воздействие учителя, с одной стороны, и одноклассников – с другой. Отношение ребенка к товарищам очень часто определяется отношением к ним взрослых, в первую очередь – учителя. Оценка учителя принимается учениками как главная характеристика личностных качеств одноклассника. Особенно значима личность учителя для налаживания межличностных отношений первоклассников, так как дети еще плохо знают друг друга, не умеют определить возможности, достоинства и недостатки как свои собственные, так и своих товарищей.

Межличностные отношения строятся на эмоциональной основе, мальчики и девочки представляют, как правило, две независимые подструктуры. К концу начального обучения непосредственные эмоциональные связи и взаимоотношения начинают подкрепляться нравственной оценкой каждого из ребят, глубже осознаются те или иные качества личности.

Общение младшего школьника с окружающими людьми вне школы

также имеет свои особенности, обусловленные его новой социальной ролью. Он стремится четко обозначать свои права и обязанности и ожидает доверия старших к своим новым умениям.

4. Особенности психологического развития.

Младший школьный возраст – период впитывания, накопления знаний. Успешному выполнению этой важной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, исполнительность, подражательность.

В этом возрасте наблюдается развитие самосознания: происходит переход от конкретно-ситуативной самооценки к более обобщенной, возрастает критичность, требовательность к себе. В процессе обучения изменяются чувства ребенка, происходит их дальнейшее развитие в плане все большей осознанности, сдержанности, устойчивости.

Потребность в игровой деятельности остается сильной, однако содержание игр изменяется. Младшие школьники проявляют явный интерес к играм, требующим смекалки, содержащим элементы соревнования – играм с правилами, настольные, спортивные.

Познавательная деятельность приобретает произвольный характер, и это открывает широкие возможности для расширения границ познания. Так, показателем произвольности памяти служат приемы запоминания. Сначала основным приемом является многократное прочитывание всего материала, а затем ему на смену приходит другой, более сложный прием: чередование прочитывание с воспроизведением.

Вопрос об умственных возможностях младшего школьника в разное время решался по-разному. В результате ряда современных исследований выяснилось, что умственные возможности ребенка шире, чем предполагалось ранее, и при создании условий дети вполне способны усваивать абстрактный, теоретический материал.

Что касается психологических качеств детей младшего школьного возраста, то здесь необходимо учитывать их индивидуальные особенности. Индивидуализация учения предполагает организацию учебной деятельности в соответствии с психофизиологическими потенциальными возможностями, уровнем развития детей. Принцип такого обучения – максимальное содействие расцвету индивидуальности ребенка.

Тема 3.4. Психическое развитие и формирование личности в подростковом и юношеском возрасте.

Вопросы для изучения:

1. Характеристика подросткового возраста. Личностные изменения в подростковом возрасте.
2. Особенности психического развития подростков. Кризис подросткового возраста.
3. Характеристика раннего юношеского возраста.
4. Личностное развитие в раннем юношеском возрасте. Потребность в общении.

1. Характеристика подросткового возраста.

Тема подросткового возраста в возрастной психологии занимает особое место. Важность ее определяется, во-первых, большим практическим значением (из десяти классов средней школы по крайней мере в пяти учатся подростки); во-вторых, именно в этом возрасте наиболее отчетливо проявляется проблема соотношения биологического и социального в человеке; в-третьих, подросток очевидно иллюстрирует многогранность и сложность самого понятия «возраст».

Когда ребенок становится подростком, подросток – юношей, юноша взрослым?

На «полюсах» вопрос более или менее ясен: никто не назовет 12-летнего юношей, а 20-летнего – подростком. Но применительно к 14-18 летним употребляются оба эти термина, и это не случайно. Грани перехода от детства к зрелости достаточно условны. Возрастные категории всегда обозначают не только и не столько возраст и уровень биологического развития, сколько общественное положение, социальный статус человека. В наше время подростковым периодом считается возраст от 11 до 15-16 лет.

По мнению Л.С. Выготского, переходный возраст включает в себя два ряда процессов:

– **натуральный** – процессы биологического созревания организма, включая половое созревание;

– **социальный** – процессы общения, воспитания, социализации в широком смысле слова.

Процессы эти всегда взаимосвязаны, но не синхронны:

– различны темпы физического и психического развития у разных детей (один мальчик в 14-15 лет выглядит взрослым, другой — ребенком);

– существуют внутренние диспропорции в созревании отдельных биологических систем и психики;

– социальное возмужание по времени нетождественно физическому (физическое созревание происходит значительно быстрее, чем социальное — завершение образования, приобретение профессии, экономическая самостоятельность, гражданское самоопределение и т. д.).

Подростковый возраст является переходным прежде всего в биологическом смысле. Социальный статус подростка мало чем отличается от детского. Подростки – все еще школьники и находятся на иждивении

родителей и государства. Их основная деятельность – учеба.

К биологическим факторам относят половое созревание, а также бурное развитие и перестройку всех органов, тканей и систем организма. Не следует объяснять особенности поведения детей в этом возрасте лишь исходя из изменений, происходящих в организме подростка. Половое созревание как главный биологический фактор влияет на поведение не прямо, а опосредованно.

Основной психологический «механизм» резкого изменения поведения в подростковом возрасте схематично можно представить следующим образом. Начало полового созревания, связанное с появлением новых гормонов в крови и их влиянием на центральную нервную систему, а также с бурным физическим развитием, повышает активность, физические и психические возможности детей и создает благоприятные условия для появления у них ощущения взрослости и самостоятельности.

Личностные изменения в подростковом возрасте.

Важнейшая психологическая особенность подростков – чувство взрослости. Оно выражается в том, что уровень притязаний подростка предвосхищает будущее его положение, которого фактически он еще не достиг. Свою бурно развивающуюся потребность быть и считаться взрослым подросток осуществляет через стремление расширить сферу самостоятельности. Однако на этом этапе развития ребенок не может быть самостоятельным полностью. Появляется одно из основных противоречий возраста – между возросшим ощущением самостоятельности и психическими возможностями подростка, разрешение которого и ведет к психическому развитию.

Отношения личности, как известно, складываются, осознаются, закрепляются и проявляются в конкретных поступках. Следовательно, для формирования самостоятельности надо совершать самостоятельные поступки. Однако для того чтобы хотя бы раз поступить самостоятельно, надо уже быть относительно независимым от социального окружения, иметь механизмы личностного саморегулирования. Налицо замкнутый круг и перед подростком стоит задача его разорвать. Главная задача заключается в обретении внутренней уверенности в себе, ясного самосознания и самоуважения, которые и делают человека способным поступать самостоятельно.

У подростка существует несколько путей формирования самоуважения и самосознания. Один из них – развитие своей личности по образу и подобию личности взрослого человека, так как именно взрослый в глазах ребенка является самостоятельным. Поэтому первое, к чему стремится ребенок подросткового возраста, – это показать себе и окружающим, что он уже не ребенок, утвердить себя наравне со взрослыми.

Подросток ждет от взрослых понимания и доверия. Если же взрослые не считаются с тем, что он уже не маленький ребенок, то с его стороны возникают обиды и разнообразные формы протеста – грубость, упрямство, непослушание, замкнутость, негативизм. Все эти качества могут явиться следствием игнорирования взрослыми истинных мотивов поведения подростка,

реагирования лишь на внешний результат его деятельности или, что еще хуже, приписывания ему мотивов, не соответствующих действительности. В этом случае у подростка возникает внутреннее сопротивление воспитательным воздействиям: он не принимает требований взрослых, потому что эти требования, даже абсолютно правильные, не имеют для него подлинного смысла, а, имеют, возможно, даже другой, противоположный смысл.

Ошибочное представление о том, что подросток не способен к проявлению собственной инициативы, ставит его в зависимое положение, исключает возможность сотрудничества с ним. Подростки всячески протестуют, когда их методично контролируют, наказывают, требуют послушания, подчинения, не считаясь с их интересами и желаниями.

Возможность осознать и оценить свои личные качества, удовлетворить свое стремление к самоусовершенствованию подросток получает в системе взаимодействия со сверстниками. Именно в компании сверстников ребенок может на равных обсудить любые «взрослые» проблемы. Общаясь со своими ровесниками, подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других. Внешние проявления коммуникативного поведения бывают весьма противоречивы. С одной стороны, стремление во что бы то ни стало быть такими же, как все, с другой – желание выделиться, отличиться. С одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет у сверстников, с другой – бравоирование собственными недостатками. Страстное желание иметь верного близкого друга может сочетаться с лихорадочной сменой приятелей.

Подросток во всех отношениях обуреваем жадой «нормы», чтобы все у него было «как у всех», но для этого возраста характерна как раз диспропорция – отсутствие «норм».

Подростковый возраст как важный этап становления личности — не единовременный акт, а сложный процесс личностного развития, отличающийся разноуровневыми характеристиками социального созревания. Выделяют три уровня процесса развития подростка (по Д. И. Фельдштейну):

– *«локально-капризный»* (10-12 лет) — стремление ребенка к самостоятельности проявляется в потребности признания со стороны взрослых его возможностей и значения через решение частных задач. В этом процессе преобладает эмоционально окрашенное желание получить признание самого факта их взросления;

– *«право-значимый»* (12-13 лет) — развертывание потребности в общественном признании. Происходит освоение не только обязанностей, но и прав в семье, обществе; формируется стремление к взрослости не на уровне «Я хочу», а на уровне «Я могу», «Я должен»";

– *«утверждающе-действенный»* (14-15 лет) — готовность к функционированию во взрослом мире, стремление применить свои возможности, проявить себя, осознание приобщенности к обществу в реально взрослой позиции.

Даже наиболее общие, типичные черты физического и психологического облика подростка необходимо рассматривать с позиции индивидуальных

различий. Так называемого среднестатистического подростка реально не существует. Например, разговоры о подростке без учета пола абсолютно беспредметны. Влияние темпа созревания на поведение, специфика становления «образа Я», формирование ценностных ориентаций, коммуникативные особенности у мальчиков и девочек совершенно различны.

Переходный возраст всегда считался критическим. Но насколько резкими и всеобъемлющими оказываются перемены в самой личности? Различные психологические качества изменяются по-разному. Некоторые из них считаются относительно постоянными на протяжении всей жизни. Различна и степень возрастной изменчивости личности в целом: одни люди сильно меняются при переходе от детства к юности, а другие – нет. У одних пубертатный период протекает бурно и болезненно, у других – спокойно и плавно.

2. Особенности психического развития подростков.

Подростковый возраст – это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности. Заметное влияние в этот период приобретают волевые черты характера – настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности, то есть способность к волевой деятельности. Однако, проявляя настойчивость в одном виде деятельности, подросток может не обнаружить ее в других ее видах.

Подростковый возраст характеризуется известной импульсивностью. Эмоциональные проявления могут стать очень бурными и трудно управляемыми. «Взрывной» характер эмоций проявляется в страстных спорах, доказательствах, выражении возмущения. Вместе с тем эмоциональные переживания подростков, в отличие от переживаний младших школьников, приобретают большую устойчивость. При значительной склонности к романтике воображение у подростков становится более реалистичным и критичным.

Познавательная деятельность развивается тоже очень интенсивно. Внимание подростка характеризуется не только большим объемом и устойчивостью, но и специфической избирательностью. В этот период внимание уже может быть преднамеренным. Избирательным, целенаправленным, анализирующим становится и восприятие. Значительно увеличивается объем памяти, причем не только за счет лучшего запоминания материала, но и за счет его логического осмысления. Память подростка, как и внимание, постепенно приобретает характер организованных, регулируемых и управляемых процессов.

Существенные изменения происходят в интеллектуальной деятельности подростков. Ее основной особенностью в 10-15 лет является нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. Важная особенность этого возраста – формирование активного, самостоятельного, творческого мышления.

В жизни подростка много времени отводится учебе. В учебной

деятельности имеются свои трудности и противоречия. Прежде всего, отмечается избирательная готовность и повышенная восприимчивость к отдельным сторонам обучения, прежде всего – к тем, которые подчеркивают взрослость подростка. Особенно привлекательны самостоятельные формы организации занятий на уроке, преодоления трудностей в освоении сложного материала. Не менее важна самостоятельная организация познавательной деятельности за пределами школы. Вместе с тем у подростков нередко снижается общий интерес к учебе, происходит «внутренний отход от школы». Это связано с тем, что школа перестает быть для ученика центром его духовной жизни.

Отклоняющееся поведение в подростковом возрасте нуждается в подробном рассмотрении. Для понимания его причин важно разобраться во взаимодействии биологических и социальных факторов психического развития, влиянии семейного воспитания, а также учесть типы акцентуаций характера, наблюдающиеся у подростков.

Кризис подросткового возраста.

Подростковый кризис всегда особенно интересовал ученых. Кризис этот характеризуется перепадами настроения без достаточных причин, повышенной чувствительностью к оценке посторонними внешности, способностей, умений. При этом внешне подростки выглядят самоуверенными, безапелляционными в суждениях. Сентиментальность порой уживается с черствостью, а болезненная застенчивость – с развязностью, показной независимостью, неприятием авторитетов и общепринятых правил, обожанием случайных кумиров.

Теоретическая разработка этой проблемы началась на рубеже XX века. В это время господствовало представление о том, что источником кризиса и специфических особенностей подростка являются биологические моменты, генетически предопределенные изменения. Появление новых психологических особенностей рассматривалось как явление неизбежное и универсальное, то есть присущее всем подросткам. Из этого следовал вывод: трудности надо перетерпеть, вмешательство с целью что-то изменить нецелесообразно и бесполезно.

Однако постепенно в науке накапливались факты, свидетельствующие о том, что особенности подросткового периода определяются конкретными социальными обстоятельствами жизни и развития подростка, его общественным положением в мире взрослых. Особенно бурно у подростка протекает переходный период, если в детстве он усваивал то, что ему не пригодится как взрослому и не учится необходимому для будущего. В этом случае он оказывается не подготовленным к будущему по достижении «формальной» зрелости.

Немецкий психолог К. Левин констатировал, что в современном обществе существуют две самостоятельные группы – взрослых и детей. Каждая обладает привилегиями, которых не имеет другая. Специфика положения подростка состоит в том, что он находится между этими двумя группами: он уже не хочет принадлежать к группе детей и стремится перейти в группу взрослых, но они его еще не принимают. В этом положении неприкаянности К.

Левин видел источник специфических особенностей подростка. Он считал, что чем больше разрыв между двумя группами и, соответственно, чем длиннее период неприкаянности подростка, тем с большими трудностями протекает подростковый период.

Л.С. Выготский полагал, что кризис переходного возраста связан с двумя факторами: возникновением новообразования в сознании подростка и перестройкой отношений между ребенком и средой: эта перестройка и составляет главное содержание кризиса. По мнению Л.И. Божович, подростковый кризис связан с возникновением нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую только ей присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию.

Многие авторы связывают понятие кризисного развития с проблемой «акцентуаций характера». В подростковом возрасте формируется большинство характерологических типов, их черты еще не сглажены и не компенсированы последующим жизненным опытом, как это нередко бывает у взрослых. Именно в подростковом возрасте различные типологические варианты нормы в отношении характера выступают наиболее ярко как «акцентуации характера». У подростка от типа акцентуации характера зависит многое: само прохождение пубертатного кризиса, проявление острых аффективных реакций, невротозов, общий фон поведения.

А.Е. Личко выделяет следующие типы акцентуаций подростков: гипертимный, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сенситивный, психастенический, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный. Знание акцентуаций характера необходимо для налаживания отношений с подростком в семье, классе, внешкольных группах.

3. Характеристика раннего юношеского возраста.

Возраст ранней юности – 15-17 лет – не всегда признавался особым этапом развития личности. Не случайно некоторые ученые считают юность довольно поздним приобретением человечества. Лишь в период появления гражданского общества юношеский возраст приобретает большое значение в процессе завершения подготовки подрастающего поколения к вступлению во взрослое общество.

С развитием общества, производства, культуры возрастает роль юношеского возраста, ибо усложняется социальная жизнь, растут сроки образования, увеличивается возраст, когда людей допускают к участию в активной общественной жизни.

Однако было бы ошибочно рассматривать юность только как период подготовки к взрослой жизни. Каждый возраст важен сам по себе, независимо от связи с последующими возрастными периодами.

При употреблении понятия «ранний юношеский возраст» надо различать:

- хронологический возраст – прожитое человеком число лет;
- физиологический возраст – степень физического развития человека;
- психологический возраст – степень личностного развития;

– социальный возраст – степень гражданской зрелости.

Эти возрасты могут не совпадать у одного и того же лица: существует закон неравномерности созревания и развития. Эта неравномерность является одновременно внутриличностной (гетерохронность развития одного и того же индивида) и межличностной (хронологические сверстники могут фактически находиться на разных стадиях своего индивидуального развития). Поэтому при встрече со старшеклассником часто возникает вопрос: с кем мы фактически имеем дело – с подростком, юношей или уже взрослым человеком? Как правило решается применительно к какой-то конкретной сфере деятельности.

Помимо гетерохронности и неравномерности развития, нужно учитывать и существование принципиально разных типов развития (по И.С. Кону):

– *бурный и кризисный*, характеризующийся серьезными поведенческими и эмоциональными трудностями, конфликтом;

– *спокойный и плавный*, но до некоторой степени пассивный с выраженными проблемами формирования самостоятельности;

– *тип быстрых, скачкообразных изменений*, не вызывающих резких эмоциональных взрывов, характеризующийся высоким уровнем самоконтроля и активности в формировании личности.

Говоря о юношеском возрасте, необходимо иметь в виду не просто возрастные, а половозрастные особенности, ибо половые различия весьма существенны и проявляются в специфике эмоциональных реакций, в структуре общения, в критериях самооценок, в психосексуальном развитии, в соотношении этапов и возрастных характеристик профессионально-трудового и брачно-семейного самоопределения.

И, наконец, давая характеристику раннего юношеского возраста необходимо учитывать, что у каждого поколения юношей есть характеристики, которые присущи в принципе самой юности, но удельный вес этих характеристик у различных поколений может не совпадать. Кроме того, существуют и такие характеристики, которые свойственны только тому или иному поколению молодежи и обусловлены внешними факторами развития.

4. Личностное развитие в раннем юношеском возрасте.

Главное психологическое приобретение ранней юности – это открытие своего внутреннего мира. Для ребенка единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, на который он проецирует свою фантазию. Напротив, для юноши внешний, физический мир – только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является он сам. «Открытие» своего внутреннего мира – важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает много тревожных, драматических переживаний. Внутреннее «Я» может не совпадать с внешним поведением, актуализируя проблему самоконтроля. Не случайно жалобы на слабоволие – самая распространенная форма юношеской самокритики.

Для юношеского возраста особенно важны процессы развития самосознания, динамика самостоятельной регуляции образов «Я». Судя по имеющимся данным, все подростки начинают с периода относительно диффузного, расплывчатого «Я». Затем они проходят стадию «ролевого

моратория», которая может быть неодинаковой у разных людей и в разных видах деятельности. Завершается же социально-психологическое и личностное самоопределение уже за пределами школьного возраста, в среднем между 18 и 21 годами.

Уровень развития «Я» тесно связан с развитием других личностных особенностей. Старший школьный возраст – это пора выработки взглядов и убеждений, формирования мировоззрения, созревания его когнитивных и эмоционально-личностных предпосылок. В этот период происходит не просто увеличение объема знаний, но и существенное расширение кругозора старшеклассника. У него появляется потребность свести многообразие фактов к немногим принципам. Конкретный уровень знаний и теоретических способностей, так же как и широта интересов, у ребят весьма неодинаковы, но определенные изменения в этом направлении наблюдаются у всех – они-то и дают толчок юношескому «философствованию». Отсюда – устойчивая потребность в поиске смысла жизни, определение перспективы своего существования и развития всего человечества.

Характерная черта ранней юности – формирование жизненных планов. Жизненный план возникает, с одной стороны, в результате обобщения целей, которые ставит перед собой личность, а с другой стороны – это результат конкретизации целей и мотивов. Жизненный план в точном смысле этого слова возникает тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения. В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план – это план деятельности. В ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и с семьей, старшеклассники достаточно реалистичны. Зато в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены: они ждут слишком многого и слишком быстро.

Профессиональные планы старшеклассников зачастую недостаточно конкретны. Вполне реалистично оценивая последовательность своих будущих жизненных достижений (продвижение по службе, рост заработной платы, приобретение квартиры, машины и т. д.), старшеклассники чрезмерно оптимистичны в определении возможных сроков их осуществления. Профессиональная ориентация – сложная психологическая проблема, связанная еще и с проблемами социально-экономическими. Приятно отметить, что сегодня активно проводится профессиональное консультирование школьников и их родителей по проблемам выбора профессии.

Решение задач самоутверждения и самоопределения в юношеском возрасте во многом зависит от потребности в достижении. Потребность в достижении понимается рядом исследователей как присущее людям стремление к успеху в деятельности, в соревновании с ориентацией на определенный стандарт высокого качества исполнения. В ранней юности наблюдается усиленное развитие потребности в достижении. Реализуется она по-разному: у одних в сфере познавательной деятельности, у других – в различного рода хобби, у третьих – в спорте и т. д. Есть основания полагать,

что у тех старшеклассников, у которых особенно развита потребность в достижении, слабее выражена потребность в общении. В то же время именно в юности потребность в достижении может быть направлена на достижение успеха именно в сфере общения.

Потребность в общении.

Старший школьный возраст – это возраст формирования собственных взглядов и отношений, поисков самоопределения. Именно в этом выражается теперь самостоятельность юношей. Если подростки видят проявление своей самостоятельности в делах и поступках, то старшие школьники наиболее важной сферой проявления самостоятельности считают собственные взгляды, оценки, мнения.

Одним из пиков развития у человека потребности в общении является ранняя юность. Можно назвать несколько причин, объясняющих возрастающую заинтересованность в расширении сферы контактов. Наиболее явная из них – постоянное физическое и умственное развитие школьника и связанное с этим углубление его интересов. Важным обстоятельством является и потребность в деятельности. Она во многом находит свое выражение в общении. В юности особенно возрастает необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой – в признании, защищенности и сопереживании. Это определяет рост потребности в общении и способствует решению проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения. Проблемы эти столь важны, столь интимны, что для «изживания» юности необходимо найти человека, который понял бы их. С возрастом (от 15 до 17 лет) потребность в понимании заметно усиливается, причем у девушек она сильнее, чем у юношей.

Изучая особенности общения старшеклассников, исследователи обращают особое внимание на разнообразие его функций. Во-первых, общение старшеклассника является очень важным «каналом информации». Во-вторых, – это вид деятельности, которая оказывает значительное влияние на развитие личности. И, в-третьих, это вид эмоционального контакта, который способствует развитию эмоциональной сферы и формированию самоуважения, которое так важно в этом возрасте. В связи с этим потребность в понимании не предполагает особой рациональности: понимание должно носить характер эмоционального сочувствия, сопереживания. Естественно, что таким человеком в первую очередь мыслится сверстник, которого мучают те же проблемы и те же переживания.

Юноши и девушки находятся в постоянном ожидании общения – для них важен каждый новый человек. Общение в юности отличается особой доверительностью, исповедальностью, что накладывает отпечаток интимности, страстности на отношения, связывающие старшеклассников с близкими людьми. В силу этого в ранней юности так быстро переживаются неудачи в общении. В этом возрасте, по сравнению с подростковым, возникает и потребность в общении со взрослыми, особенно в ситуации неопределенности, затруднительности самостоятельного решения, то есть в какой-то проблемной ситуации. И доверие в большей степени связано не с интимностью или

секретностью передаваемой информации, а со значительностью самой проблемы, с которой старшеклассник обращается к взрослому. Очень важно при этом, как юноша оценивает взрослого. Показательным примером служат взаимоотношения с учителями. Особенности этих взаимоотношений определяются в первую очередь индивидуальными качествами учителей. Наиболее строгой оценке со стороны старшеклассников подвергаются такие качества, как справедливость, способность к пониманию, эмоциональному отклику, а также уровень знаний учителя и качество преподавания.

Наряду с потребностью в общении в юношеском возрасте отчетливо проявляется потребность в обособлении. Это может быть обособление сфер общения, а может быть стремление к уединению. Существует несколько уровней обособления:

- в составе своей возрастной группы;
- в составе довольно широких общностей, например, коллектив сверстника;
- в рамках приятельских, дружеских групп;
- обособление личности внутри группы.

Потребность в уединении выполняет в развитии старшеклассника разнообразные функции. Ее можно рассматривать и как отражение определенной стадии развития личности и как одно из условий такого развития. Познание прекрасного, осмысление себя и других может быть эффективно лишь в уединении. Фантазии и мечты, в которых проигрываются роли и ситуации, позволяют компенсировать определенные трудности в реальном общении.

Основным принципом общения и психической жизни в целом в юношеском возрасте является выраженный поиск путей к миру через нахождение пути к самому себе.

Тема 3.7. Психологические основы обучения.

Вопросы для изучения:

1. Определение учебной деятельности.
2. Содержание учебной деятельности.
3. Компонентный состав внешней структуры учебной деятельности.

1. Определение учебной деятельности.

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. В широком смысле слова она иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. В узком смысле, согласно Д.Б. Эльконину, — это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. В работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельностью содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением», по С.Л. Рубинштейну, субъекта к предмету обучения на всем его протяжении.

Следует обратить внимание, что в данной трактовке «учебная деятельность» понимается шире, чем ведущий тип (вид) деятельности, так как распространяется на все возрасты, в частности на студенческий. Учебная деятельность в этом смысле — деятельность субъекта по овладению

обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. Согласно Д.Б. Эльконину, *«учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ...такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ...мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности»* [238, с. 245].

Учебная деятельность соответственно может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта — совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях.

Основные характеристики учебной деятельности.

Отмечаются три основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения: 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы); 3) общие способы действия предваряют решение задач (И.И. Ильясов) (сравним с учением по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность). Добавим к этим трем еще две существенные характеристики учебной деятельности. Во-первых, отвечая познавательной, ненасыщаемой потребности, 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте» что, по определению Д.Б. Эльконина, является основной ее характеристикой. Во-вторых, чешский теоретик процесса и структуры учения И. Лингарт рассматривает еще одну особенность учебной деятельности как активной формы учения, а именно 5) изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий». Таким образом, можно говорить о пяти характеристиках учебной деятельности в сопоставлении с учением.

Исходя из определения учебной деятельности как деятельности по овладению обобщенными способами действия, саморазвитию обучающегося благодаря решению специально поставленных преподавателем учебных задач посредством учебных действий, рассмотрим ее собственно деятельностные характеристики. Прежде всего подчеркнем, вслед за Д.Б. Элькониним, ее

общественный характер: по *содержанию*, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; по *смыслу*, ибо она общественно значима и общественно оцениваема; по *форме*, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях, например в школах, гимназиях, колледжах, институтах. Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью имеет определенную структуру и содержание.

2. Содержание учебной деятельности.

Предмет учебной деятельности.

Анализ предметного (психологического) содержания учебной деятельности, как и любой другой деятельности, начинается с определения ее предмета, т.е. того, на что направлена деятельность: в данном случае — на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Это и является ее предметом, ее содержанием.

Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность не тождественна усвоению — оно является ее основным содержанием и определяется строением и уровнем ее развития, в которую усвоение включено. В то же время, так как учебная деятельность направлена на изменение самого субъекта (что в значительной мере проявляется в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность является ведущей, но, по сути, и в любом другом возрасте), усвоение опосредствует субъектные изменения и в интеллектуальном, и в личностном плане, что также входит в предмет учебной деятельности.

Средства и способы учебной деятельности

Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, следует рассматривать в трех планах. Во-первых, это лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности интеллектуальные действия (в терминах С.Л. Рубинштейна — мыслительные операции): анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, без которых никакая умственная деятельность невозможна. Во-вторых, это знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт. В-третьих, это фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

О соединении всех этих средств полнее всего сказано в общей теории учения С.Л. Рубинштейна, согласно которой, *«решение или попытка разрешить проблему предполагает обычно привлечение тех или иных положений из уже имеющихся знаний в качестве методов или средств ее разрешения»*.

Соответственно в процессе школьного учения, и особенно в младшем школьном возрасте, включение в учебную деятельность предполагает одновременную работу и над ее средствами.

Способы учебной деятельности могут быть многообразными, включающими репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-

познавательные действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов). Способ учебной деятельности — это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), где принцип ориентировки, перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этапность этого перехода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности.

Продукт учебной деятельности, ее результат.

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной, органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности успешность его профессиональной деятельности, общения.

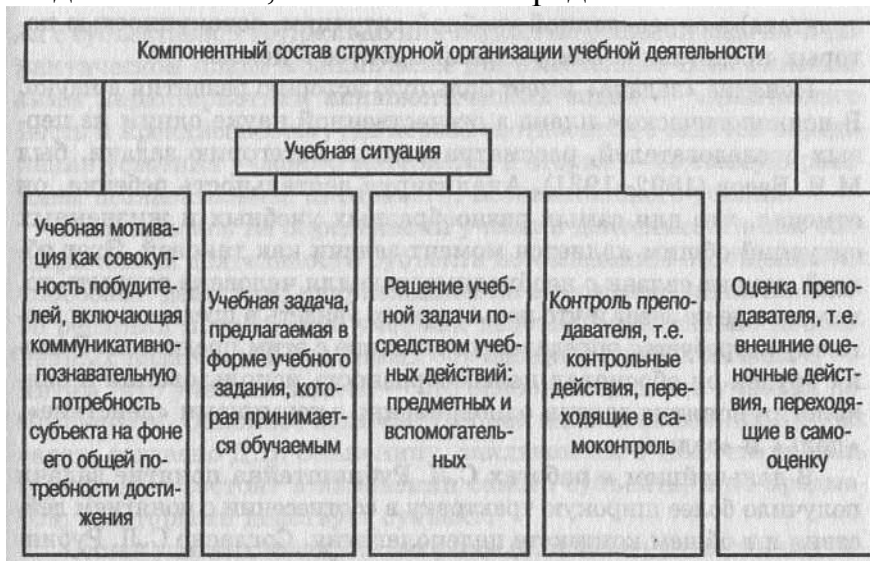
Результатом учебной деятельности является поведение субъекта – это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание. Во всем мире второе проявляется в отрицательном отношении к школе, непосещении, уходах из школы.

3. Компонентный состав внешней структуры учебной деятельности.

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем (К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер, А.А. Леонтьев).

Описывая структурную организацию учебной деятельности в общем контексте теории Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, И.И. Ильясов отмечает, что *«...учебные ситуации и задачи характеризуются тем, что здесь учащийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения задач определенного класса. Учебные действия – это действия учащихся по получению и нахождению научных понятий и общих способов действий, а также по их воспроизведению и применению к решению конкретных задач. Действия контроля направлены на обобщение результатов своих учебных действий с заданными образцами. Действия оценки фиксируют окончательное качество усвоения заданных научных знаний и общих способов решения задач».*

Рассмотрим подробнее каждый из компонентов внешней структуры учебной деятельности, схематически представленных ниже.



Мотивация — первый компонент структуры учебной деятельности

Мотивация, как будет показано далее, является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности (вспомним «закон готовности» Э. Торндайка, мотивацию как первый обязательный этап поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина), но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Именно этой первостепенной важностью мотивации в учебной деятельности субъекта объясняется ее специальное подробное рассмотрение в следующей главе.

Учебная задача в структуре учебной деятельности

Вторым по счету, но главным по сути компонентом структуры учебной деятельности является учебная задача. Она предлагается обучающемуся как определенное учебное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом.

Понятие «задача» имеет большую историю развития в науке. В психологическом плане в отечественной науке одним из первых исследователей, рассматривавшим категорию задачи, был М.Я. Басов (1892—1931). Анализируя деятельность ребенка, он отмечал, что для самых разнообразных учебных и жизненных ситуаций общим является момент задачи как таковой. Этот общий момент связан с необходимостью для человека открыть то, чего он еще не знает и что нельзя просто увидеть в предмете; для этого ему потребуется определенное действие с этим предметом. В своих трудах он обосновал целесообразность использования в психологии понятия задачи одновременно с терминами «действие», «цель» и «задание».

В дальнейшем в работах С.Л. Рубинштейна понятие задачи получило более широкую трактовку в соотношении с понятием действия и в общем

контексте целеполагания. Согласно С.Л. Рубинштейну, «так называемое произвольное действие человека — это осуществление цели. Прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо **учесть условия**, в которых действие должно совершиться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие — это более или менее сознательное решение задачи. Но для совершения действия недостаточно и того, чтобы задача была субъектом **понята**; она должна быть им принята». Отметим, что, по А.Н.Леонтьеву, задача — это цель, данная в определенных условиях.

Рассматривая общедидактическое содержание понятия задачи, В.И. Гинецинский определяет ее как «...стандартизированную (схематизированную) форму описания некоторого фрагмента (отрезка) уже осуществленной (достигшей требуемого результата) познавательной деятельности, ориентированную на создание условий для воспроизведения этой деятельности в условиях обучения). К условиям задачи и ее требованиям относятся данное и искомое, и основное условие состоит в том, чтобы «выразить искомое через данное». Отмечается также важность формулировки задания по критериям корректности и сложности, где последнее есть объективный показатель, который соотносится с субъективной трудностью или легкостью решения задачи. В дидактическом плане важны также две отмеченные В.И. Гинецинским характеристики психологических задач — «диагностичность и креациозность», где первая соотносится с задачей определения усвоения учебного материала, а вторая — со стимулированием познавательной активности, познавательного усилия.

Основываясь на определении учебной деятельности как специфической деятельности субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленной на его саморазвитие на основе решения посредством учебных действий специально поставленных педагогом и решаемых обучающимся учебных задач, отметим, что учебная задача — это основная единица учебной деятельности. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект.

Состав учебных задач, т.е. вопросов (и, конечно, ответов), над которыми в данный отрезок учебного времени работает обучающийся, должен быть известен учителю, преподавателю, так же как и ученику, студенту. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия — предметные, контрольные и вспомогательные (технические), такие как схематизация, подчеркивание, выписывание и т.д. При этом, по словам А.К. Марковой, усвоение учебной задачи отрабатывается как понимание школьниками конечной цели и назначения данного учебного задания.

Действия в структуре учебной деятельности

Одним из важных структурных компонентов деятельности является действие — морфологическая единица любой деятельности. Это важнейшая «образующая» человеческой деятельности. *«Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий, ...деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели».* Согласно А.Н. Леонтьеву, *«действие — это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. При этом «предмет действия есть не что иное, как его сознаваемая непосредственная цель».* Другими словами, если мотив соотносится с деятельностью в целом, то действия отвечают определенной цели. В силу того, что сама деятельность представлена действиями, она и мотивирована, и целенаправлена (целенаправлена), тогда как действия отвечают только цели.

Как подчеркивается в теории деятельности А.Н. Леонтьева, *«существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность... Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности».* Проиллюстрируем такое превращение на приводимом А.Н. Леонтьевым примере: ребенок решает задачу, его действия состоят в нахождении решения и его записи. Если это школьник и его действия оцениваются учителем, и он начинает их выполнять, поскольку ему интересны сами по себе нахождение решения и получение результата, то эти действия «переходят» в деятельность, в данном случае — деятельность учения. Если это дошкольник и решение задачи мотивировано лишь тем, что от его результата зависит, пойдет ребенок играть или нет, то решение задачи остается только действием. Таким образом, всякая, в том числе учебная деятельность, состоит из действий и иначе, чем через них, она невозможна, тогда как сами действия могут существовать вне деятельности. В данном рассмотрении учебной деятельности анализируются только входящие в нее самые разнообразные учебные действия.

Действия и операции в структуре учебной деятельности

Существенным для анализа учебных действий является момент их перехода на уровень операций. Согласно А.Н. Леонтьеву, операции — это способы действия, отвечающие определенным условиям, в которых дана его цель. Сознательное целенаправленное действие в обучении, многократно повторяясь, включаясь в другие более сложные действия, постепенно перестает быть объектом сознательного контроля обучающегося, становясь способом выполнения этого более сложного действия. Это так называемые сознательные операции, бывшие сознательные действия, превращенные в операции. Так, при овладении иностранным языком действие произнесения (артикулирования) необычного для родного языка звука (для русского языка, например, гортанных, носовых звуков и т.д.) является достаточно напряженным. Оно целенаправленно, сознательно контролируется по способу и месту

осуществления, требует волевого усилия обучающегося. По мере отработки этого действия произносимый звук включается в слог, слово, фразу. Действие его произнесения автоматизируется, не контролируется сознанием, которое направлено на другие, более высокие уровни деятельности, и переходит на уровень «фонового автоматизма» (Н.А. Бернштейн), превращаясь в способ выполнения других действий.

Упроченное действие становится условием выполнения другого, более сложного и переходит на уровень операции, т.е. как бы техники выполнения речевой деятельности. При этом управление операциями осуществляется фоновыми его уровнями. По Н.А. Бернштейну, процесс переключения технических компонентов движения в низовые, фоновые условия есть то, что называется обычно автоматизацией движений в процессе выработки новых двигательных навыков и что неизбежно связано с переключением на другие афферентации и разгрузкой активного внимания. Отметим, что переход с уровня действия на операции есть основа технологизации обучения.

Наряду с «сознательными» операциями в деятельности существуют операции, которые ранее не осознавались как целенаправленные действия. Они возникли в результате «прилаживания» к определенным условиям жизнедеятельности. А.А. Леонтьев иллюстрирует эти операции примерами языкового развития ребенка – его интуитивным «прилаживанием» способов грамматического оформления высказывания к нормам речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые. Следовательно, они суть самостановящиеся, интуитивно в результате подражания формирующиеся операции, его внутренние, интеллектуальные действия. Они могут быть результатом либо интериоризированных внешних предметных сознательных действий (Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин), возникающих в развитии или обучении, либо представлять операциональную сторону психических процессов: мышления, памяти, восприятия. Согласно С.Л. Рубинштейну, *«система операций, которая определяет строение мыслительной деятельности и обуславливает ее протекание, сама складывается, преобразуется и закрепляется в процессе этой деятельности»*, и далее *«...к разрешению стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса»*. К таким операциям С.Л. Рубинштейн относит сравнение, анализ, синтез, абстракцию, обобщение. Отметим здесь, что соответствующие внутренние умственные операции определяют строение восприятия (В.П. Зинченко), памяти (П.П. Блонский, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис) и других психических процессов.

Различные виды учебных действий

Учебные действия могут рассматриваться с разных точек зрения, с разных позиций: субъектно-деятельностной, предметно-целевой; отношения к предмету деятельности (основное или вспомогательное действие); внутренних или внешних действий; дифференциации внутренних умственных, интеллектуальных действий по психическим процессам; доминирования про-

дуктивности (репродуктивности) и т.д. Иначе говоря, в разнообразии видов действий отражается все многообразие человеческой деятельности вообще и учебной в частности. Рассмотрим основные их виды.

С позиции субъекта деятельности в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Так, любая деятельность, например решение задачи написания текста, вычисления, начинается с осознания цели как ответа на вопрос «для чего», «с какой целью я это делаю». Но постановка таких вопросов, нахождение ответов и подчинение своего поведения этому решению есть сложная совокупность действий. Рассматривая планы и структуру поведения, Ю. Галантер, Дж. Миллер, К. Прибрам отмечали важность выработки общего плана (стратегии) поведения, т.е. совокупности определенных умственных действий по осознанию характера и последовательности поведенческих актов. Исполнительские действия суть внешние действия (вербальные, невербальные, формализованные, неформализованные, предметные, вспомогательные) по реализации внутренних действий целеполагания, планирования, программирования. Одновременно субъект деятельности осуществляет постоянное оценивание и контролирование ее процесса и результата в форме действий сличения, коррекции и т.д. В силу того, что действия контроля и оценки ученика — превращенные внешние интерпсихологические действия учителя, они будут рассмотрены отдельно.

С позиции предмета учебной деятельности в ней выделяются преобразующие, исследовательские действия. В терминах учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова) учебные действия вообще строятся как «активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения». При этом, как отмечают исследователи, эти действия могут быть двух планов: *«1) учебные действия по обнаружению всеобщего, генетически исходного отношения в частном (особенном) материале и 2) учебные действия по установлению степеней конкретности ранее выявленного всеобщего отношения».*

Теоретические знания как предмет учебной деятельности усваиваются, по В. В. Давыдову, посредством исследовательско-воспроизводящих действий, направленных на содержательное обобщение, и служат для учащегося способом *«открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления, внутреннего единства этого целого».*

В соотнесенности с психической деятельностью обучающегося выделяют, как отмечалось выше, мыслительные, перцептивные, мнемические действия, т.е. интеллектуальные действия, составляющие внутреннюю психическую деятельность субъекта, являющуюся, в свою очередь, внутренней «интегральной частью» деятельности (С.Л. Рубинштейн), в рассматриваемом случае — учебной деятельности. Каждое из них распадается на более мелкие действия (в определенных условиях — операции). Так, мыслительные действия

(или логические) включают прежде всего такие операции, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию и др. При этом, как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, «...все эти операции являются различными сторонами основной операции мышления — «опосредования», т.е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений». С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что мыслительный процесс «совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций. Мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникшую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями. Совершающаяся таким образом проверка, критика, контроль характеризует мышление как сознательный процесс». Эти характеристики мышления как внутренней стороны деятельности, и в частности учебной деятельности, еще раз фиксируют важность таких действий, как целеполагание, программирование, контроль.

Наряду с мыслительными в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию и т.д., мнемические — запечатлевание, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию и т.д. Другими словами, каждое сложное учебное действие, предполагающее интеллектуальные действия, означает включение большого количества часто не дифференцируемых перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они специально не выделяются в общей группе учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

В учебной деятельности также разграничиваются репродуктивные и продуктивные действия (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.Л. Гурова, О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, В.В. Гагай и др.). К репродуктивным относятся прежде всего исполнительские, воспроизводящие действия. Если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным критериям, шаблонным способом, они также репродуктивны. Действия преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные. Другими словами, в учебной деятельности по критерию продуктивности и репродуктивности могут быть выделены три группы действий. Действия, которые по их функциональному назначению выполняются по заданным параметрам, заданным способом, всегда репродуктивны, например исполнительские; действия, направленные на создание нового, например целеобразования, продуктивны. Промежуточную группу составляют действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми, и другими (например, действия контроля).

Репродуктивность или продуктивность многих учебных действий определяется тем, как они осуществляются: а) по заданным учителем программам, критериям или ранее отработанным, шаблонизированным, стереотипизированным способом; б) по самостоятельно формируемым

критериям, собственным программам или новым способом, новым сочетанием средств. Учет продуктивности (репродуктивности) действий означает, что внутри самого учения как целенаправленной активности или тем более учения как ведущего типа деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) может быть создана управляемая учителем программа разного соотношения продуктивности и репродуктивности учебных действий учеников.

Анализ входящих в учебную деятельность действий и операций позволяет представить ее как многообъектное пространство управления их освоением, где каждый из объектов выступает для обучающегося в качестве самостоятельного предмета овладения и контроля.

Контроль (самоконтроль), оценка (самооценка) в структуре учебной деятельности

I В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Это обусловливается тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль за выполнением действия осуществляется механизмом обратной связи или обратной афферентации в общей структуре деятельности как сложной функциональной системы (П.К. Анохин). Были выделены две формы обратной афферентации (или обратной связи) — направляющая и результирующая. Первая, согласно П. К. Анохину, осуществляется в основном проприоцептивной или мышечной импульсацией, тогда как вторая всегда комплексна и охватывает все афферентные признаки, касающиеся самого результата предпринятого движения. Вторую, результирующую форму обратной связи П.К. Анохин называет в собственном смысле этого слова обратной афферентацией. Он разграничивает два ее вида в зависимости от того, несет ли она информацию о выполнении промежуточного или окончательного, целостного действия. Первый вид обратной афферентации — поэтапный, второй — санкционирующий. Это — конечная обратная афферентация. В любом варианте всякая информация о процессе или результате выполнения действия есть обратная связь, осуществляющая контроль, регуляцию и управление.

В общей схеме функциональной системы основное звено, где происходит сличение «модели потребного будущего» (по Н.А. Бернштейну) или «образа результата действия» (П.К. Анохин) и информации о реальном его осуществлении, определяется как «акцептор действия» (П.К. Анохин). Результат сличения того, что предполагалось получить, и того, что получается, есть основа для продолжения действия (в случае их совпадения) или коррекции (в случае рассогласования). Таким образом, можно утверждать, что контроль предполагает как бы три звена: 1) модель, образ потребного, желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия и 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия. Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией. Каждое звено деятельности, каждое ее действие внутренне контролируется по многочисленным каналам, «петлям» обратной связи.

Именно это позволяет говорить, вслед за И.П. Павловым, о человеке как о саморегулируемой, самообучающейся, самосовершенствующейся машине. В работах О.А. Конопкина, А.К. Осницкого и других проблема контроля (самоконтроля) включена в общую проблематику личностной и предметной саморегуляции.

Значимость роли контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в структуре деятельности обуславливается тем, что она раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое (Л.С. Выготский), т.е. действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика. При этом психологическая концепция Л.С. Выготского, согласно которой всякая психическая функция появляется на сцене жизни дважды, проходя путь «от интерпсихической, внешней, осуществляемой в общении с другими людьми, к интрапсихической», т.е. к внутреннему, своему, т.е. концепция интериоризации, позволяет интерпретировать формирование собственного внутреннего контроля или, точнее, самоконтроля как поэтапный переход. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного. Учитель как бы создает общую программу такого контроля, который и служит основой самоконтроля.

П.П. Блонским были намечены четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала. Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может соответственно ничего контролировать. Вторая стадия — полный самоконтроль. На этой стадии учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала. Третья стадия характеризуется П.П. Блонским как стадия выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам. На четвертой стадии видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет.

Рассмотрим формирование самоконтроля на примере его включения в овладение иноязычным говорением. В приводимой далее схеме формирования слухового контроля в обучении говорению на иностранном языке отмечены четыре уровня. На каждом из них оценивается отношение говорящего к ошибке, интерпретация предполагаемых действий говорящего, т.е. механизм слухового контроля, и характер вербальной реакции говорящего ошибочное действие. Реакция говорящего может быть соотнесена с уровнями самоконтроля, по П.П. Блонскому.

Следует отметить, что два первых уровня характеризуются внешним контролирующим воздействием учителя, что обуславливает формирование внутренней слуховой обратной связи, два последующих — отсутствием такого воздействия при исправлении ошибок. Эти уровни являются как бы переходными от этапа сознательно контролируемого выполнения речевого действия на иностранном языке к этапу неосознаваемого контроля за речевой реализацией языковой программы, т.е. к этапу речевого автоматизма.

Само формирование слуховой обратной связи как регулятора процесса говорения в процессе обучения иностранному языку подчеркивает связь внешнего управляющего воздействия преподавателя с внутренним управлением этим процессом самим говорящим. При этом механизм слухового контроля формируется в самой деятельности. Важно также и то, что слуховой контроль регулирует правильность осуществления всех звеньев формирования и формулирования мысли посредством иностранного языка. Таким образом, очевидно, что, обучая говорению на иностранном языке, учитель не может не формировать этот общий для всей деятельности говорения механизм, целенаправленно переходя от внешнего обучающего контроля за речевыми действиями учащихся к их собственному внутреннему слуховому самоконтролю.

Уровни становления слухового контроля

Уровень	Отношение говорящего к ошибке	Механизм слухового контроля	Характер вербальной реакции говорящего на ошибочное действие
I	Ошибку не слышит, сам не исправляет	Нет сличения речевого действия с программой его выполнения	Медленное, произвольно анализируемое выполнение требуемого речевого действия после указания на характер его выполнения (необходим внешний контроль)
II	Ошибку не слышит, сам не исправляет	Есть сличение по произвольно осознанной схеме выполнения программы	Немедленное, правильное выполнение действия, но после указания со стороны на ошибку (необходим внешний контроль)
III	Ошибку исправляет сам, но с отставанием во времени	Есть сличение, но ошибка осознается в контексте, т.е. после звучания целого, нет текущего слежения	Немедленное, повторное выполнение действия с исправлением допущенной ошибки (включается самоконтроль)
IV	Текущее, немедленное исправление ошибки	Ошибка исправляется по ходу выполнения артикуляционной программы	Немедленное, текущее исправление допущенной ошибки в ходе выполнения речевого действия (полное проявление самоконтроля)

Аналогично самоконтролю проходит и формирование предметной самооценки в структуре деятельности. А.В. Захарова отметила в этом процессе важную особенность — переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности — его самооценку. Это определяет еще одну позицию значимости контроля (самоконтроля), оценки (самооценки) для общей структуры учебной деятельности. Соответственно она обуславливается тем, что именно в этих компонентах фокусируется связь деятельностного и личностного, именно в них предметное процессуальное действие переходит в личностное, субъектное качество, свойство. Такая ситуация еще раз свидетельствует о внутренней неразрывности двух компонентов личностно-деятельностного подхода к образовательному процессу, его целесообразности и реалистичности.

Тема 3.6. Психология педагогической деятельности и личности учителя.

Вопросы для изучения:

1. Понятие педагогической деятельности.
2. Индивидуальный стиль педагогической деятельности.
3. Психологические требования к личности учителя.

1. Понятие педагогической деятельности.

Концепции педагогического процесса и их психологическое обоснование.

Педагогическая деятельность - это деятельность взрослых членов общества, профессиональной целью которых является воспитание подрастающего поколения. Педагогическая деятельность – объект исследования различных отраслей педагогической науки: дидактики, частных методик, теории воспитания, школоведения. **Психологию педагогической деятельности** можно определить как отрасль психологического знания, изучающую психологические закономерности труда учителя и то, как учитель воспринимает, трансформирует и реализует задаваемые обществом через институты воспитания цели и систему педагогической деятельности, как он осознает актуальность задач, форм и методов своей деятельности в зависимости от конкретных условий.

Содержание и психология педагогической деятельности определяется социальными факторами - местом и функциями учителя в обществе, требованиями общества к учителю; затем социально-психологическими факторами: социальными ожиданиями окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности, его собственными ожиданиями и установками в сфере его педагогической деятельности.

Структура педагогической деятельности

Выделяют три компонента педагогической деятельности:

- конструктивный;
- организаторский;
- коммуникативный.

Конструктивный компонент. В работе учителя большое место принадлежит конструированию урока, внеклассного мероприятия, подбору учебного материала в соответствии со школьными программами, учебниками, различными методическими разработками и его переработка для изложения учащимся. Вся эта работа в итоге выливается в подробный конспект урока. Поиск путей активизации и интенсификации процесса обучения также неотъемлемая часть конструктивной деятельности.

Организаторский компонент. Важное место в структуре педагогической деятельности занимает организаторская деятельность, составляющей единое целое с конструктивной. Все, что планирует учитель провести в течение урока, должно сочетаться с его умением организовать весь учебно-воспитательный процесс. Только в этом случае ученики будут вооружаться знаниями. Организаторский компонент включает три

направления: организация своего изложения; организация своего поведения на уроке; организация деятельности детей; постоянная активизация их познавательной сферы. Если учитель проявляет мастерство лишь в одном аспекте организаторской деятельности, например, хорошо организовал изложение (умело подобрал учебный материал, словесную, предметную наглядность), но не привлек детей к активной мыслительной деятельности, то урок может носить только развлекательный характер, а полноценного усвоения знаний не будет. Это же относится и к остальным направлениям организаторского компонента структуры.

Коммуникативный компонент. Он включает в себя установление и поддержание отношений с учениками, родителями, администрацией, учителями. Именно отношение учителя к ученикам определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности и эмоциональное благополучие школьника в процессе обучения. Выделяют пять типов эмоциональных отношений учителей к учащимся: эмоционально-положительный активный, эмоционально-положительный пассивный, эмоционально-отрицательный активный, эмоционально-отрицательный пассивный, неуравновешенный.

Оказывается, что взаимоотношения детей в классе в большинстве случаев соответствует тому или другому эмоциональному стилю, которым характеризуется поведение учителя. Так, у учителя эмоционально-неуравновешенного, который то подозрителен и отрицательно настроен к ученикам, то сентиментален и необоснованно поощряет учеников, класс бывает нервным, неровным в отношении друг к другу.

Коммуникативная сторона педагогической деятельности проявляется во всем педагогическом процессе. Осуществление индивидуального подхода, как одной из сторон коммуникативной деятельности человека, также определяет успех его работы. Учитель должен заметить и учесть особенности школьника, которые мешают или помогают ему, и соответственно реагировать на них. Так, медлительность ученика, связанная с его темпераментом, требует терпения и такта учителя. Надо помнить, что именно коммуникативные компоненты деятельности учителя в большинстве случаев являются причиной отклонений в результатах обучения.

А.И. Щербаков, кроме изложенных компонентов, выделяет психологические **функции педагогической деятельности**. Это **информационная функция** (владение материалом и искусством его подачи); **развивающая** (управление развитием личности школьника в целом); **ориентационная** (направленность личности, ее мотивы, идеалы); **мобилизационная** (активизация умственной деятельности учащихся, развитие их самостоятельности); **исследовательская** (творческий поиск в педагогическом процессе, умение провести эксперимент, обобщить опыт и постоянно совершенствовать свое мастерство).

2. Индивидуальный стиль педагогической деятельности

Говоря об **индивидуальном стиле педагогической деятельности**, имеют в виду, что педагог учитывает свои индивидуальные склонности,

особенности, свою индивидуальность. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному. Рассмотрим основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется:

- в темпераменте;
- в характере реакции на те или иные педагогические ситуации; в выборе методов обучения;
- в подборе средств воспитания;
- в стиле педагогического общения;
- в реагировании на действия и поступки детей; в манере поведения; в предпочтении тех или иных видов поощрения или наказания;
- в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Поэтому любой педагогический опыт буквально копировать не стоит; воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы оставаться самим собой. Это не только не снизит, но существенно повысит эффективность обучения и воспитания детей на основе заимствования передового педагогического опыта. Попытки прямого копирования передового педагогического опыта одних учителей бесперспективны, т.к. такой опыт практически неотделим от личности учителя, а психологическую индивидуальность педагога трудно воспроизвести, без нее результаты неизбежно оказываются другими.

3. Психологические требования к личности учителя

К личности педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них есть главные и второстепенные. И среди главных, и среди дополнительных психологических свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть устойчивые, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями этапа социально-экономического развития общества, где живет и работает педагог.

Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей; широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, является общительность, артистичность, веселый нрав, хороший внешний вид и другие. Эти качества важны, но без каждого из них в отдельности учитель вполне может обойтись. Можно представить, например, не очень общительного математика, знания и преподавательские способности которого настолько хорошо развиты, что при отсутствии этого в

общем полезного для людей качества, он тем не менее вполне может оставаться хорошим учителем. И наоборот, можно вообразить себе общительного, с хорошим вкусом, артистичного человека, которому явно не хватает педагогических способностей. Такой человек вряд ли может стать хорошим учителем и воспитателем.

Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют **индивидуальность педагога**, в силу которой каждый хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность. Несколько более сложен для решения вопрос о главных и второстепенных, изменчивых качествах педагога, которые от него требуются в данный момент истории общества, в данное время и на данном рабочем месте. Для того, чтобы сделать учащегося личностью - а сейчас нам как никогда нужны именно личности, соответствующие требованиям времени, - сам педагог должен обладать независимостью, грамотностью, индивидуальностью, самостоятельностью и многими другими качествами, систематически развивать их у себя.

Для того чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь **незаурядные педагогические способности**. Под педагогическими способностями мы понимаем определенные психологические особенности личности, которые являются условием достижения его в роли учителя высоких результатов в обучении и воспитании детей. Так, Ф.П. Гоноболин называет следующий ряд педагогических способностей:

– **дидактические способности**, позволяющие учителю успешно осуществлять отбор содержания и методов обучения учащихся, доступно излагать учебный материал, вызывая познавательную активность у самих учащихся;

– **экспрессивные способности**, позволяющие учителю найти наилучшую эмоционально-выразительную форму изложения программного материала;

– **перцептивные способности** - выражаются в психологической наблюдательности педагога по отношению к учащимся, проникновении в их внутреннее духовное состояние, глубоком понимании возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых;

– **организаторские способности**, обеспечивающие дисциплину и порядок в классе; продуманное использование каждой минуты на уроке, создание дружного и сплоченного коллектива учащихся;

– **суггестивные или авторитарные способности** - способности к внушению, сильному эмоционально-волевому влиянию учителя на учащихся и умение на этой основе завоевать авторитет в их глазах; академические способности, связаны с усвоением знаний, навыков и умений в соответствующей области науки.

К специальным педагогическим способностям относят педагогический такт, способности к воспитанию детей и педагогическому общению. Такт учителя всегда представляет собой единство высокоморального отношения к учащимся и педагогически совершенной формы обращения с ними. **Педагогический такт** включает в себя не только вопросы, связанные с

психологическими сторонами личности учителя, но и ориентацию учителя в приемах и средствах педагогического воздействия, а также нравственные установки и принципы, которым учитель следует.

К.Д. Ушинский справедливо относил это понятие к области психологии: «Так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы от ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем практиком, есть, в сущности, не более как такт психологический...». Учитель своими действиями на уроке должен способствовать установлению благоприятной психологической атмосферы, комфортных условий общения и деятельности для всех учащихся, заботиться о развитии дружественных отношений между детьми. Для этого необходимо:

- не подчеркивать успехи одних учащихся и неудачи других;
- не противопоставлять сильных слабым;
- не критиковать ребенка при всем классе, чаще беседовать наедине;
- замечать даже небольшие успехи слабых учеников, но не подчеркивать это резко;
- воспринимать всерьез все, что происходит с ребятами;
- формировать понимание, что способность к хорошему учению есть лишь одно из многочисленных качеств личности.

Учитель может положительно влиять на многие стороны поведения детей, если станет поощрять их за хорошие поступки и не будет наказывать, обращать слишком пристальное внимание на детьми допущенные ими ошибки.

2. Практический раздел:

2.1. Планы семинарских занятий и материалы для них

1. Раздел «Общая психология»

Семинарское занятие № 1.

Тема «Предмет, задачи, методы психологии».

Вопросы для обсуждения:

- Понятие о методологии современной психологии.
- Понятие о методах современной психологии.
- Выявление специфики применения экспериментального метода в психологии.
- Измерение в психологии.
- Проблема разработки диагностических методик и др.
- Методологические принципы.
- Метод интроспекции и проблема самонаблюдения.
- Аналитическая интроспекция: требования, понятие «ошибки стимула».
- Метод интроспекции и использование данных самонаблюдения (отличия).

Основные понятия: Методы организации исследования (сравнительный метод, лонгитюдный метод, комплексный метод), эмпирические методы, эксперимент, тестирование, проективные методики, опрос, интервью, анкета, социометрия.

Составить терминологический словарь по теме.

Выполнить конспект

1. Рубинштейн С.Л. Методика и методология. Основы общей психологии: В 2 т. Т. I. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с. – С. 44-45.
2. Теплов Б.М. Об объективном методе психологии. Избранные труды: В 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1985. – 360с.

Семинарское занятие № 2.

Тема «Сознание»

Вопросы для обсуждения:

1. Биологические предпосылки возникновения сознания человека.
2. Общественно-исторический характер развития сознания человека.
3. Трудовая деятельность людей и ее роль в возникновении и развитии сознания.
4. Отличия сознания человека от психики животных.
5. Самосознание человека, его возникновение и развитие в процессе общественной трудовой деятельности.

Основные понятия: Психика, сознание, надсознание, подсознание, бессознательное, самосознание.

Задания для самостоятельной и исследовательской работы:

Решите задачи:

1. Можно ли согласиться с приведенными ниже суждениями? Приведите аргументы «за» или «против» них.

а) «Сознание есть отражение действительности – истинное или превратное».

б) «Сознание способ отражать ... и самое себя, явления субъективной реальности... Эта особенность сознания именуется его рефлексивностью или способностью отражения отражения».

в) «Сознание в качестве информации выполняет как отображающую, так и управляющую функцию».

г) «Сознание - это всегда знание о чем-то, что вне его ... Оно предполагает отношение субъекта к объективной реальности». К предмету, находящемуся вне сознания».

2. О каких элементах сознания говорится в данных текстах и в каком отношении друг к другу они находятся?

а) «Способ, каким существует сознание и каким нечто существует для него, это – знание ... Нечто возникает для сознания постольку, поскольку оно знает это нечто. Знание есть его единственное предметное отношение».

б) «Мое отношение к моей среде есть мое сознание».

3. Какое место в психике занимает сознание и неосознаваемое? Как они связаны друг с другом? Дать соответствующую оценку приведенным ниже суждениям о бессознательном.

а) Бессознательное существует в виде «специфического компонента человеческой психики, содержание которого скрыто как от внешнего наблюдателя, так и от интроспективного анализа самого субъекта, но вместе с тем оказывающего существенное, иногда детерминирующее влияние на сознание и поведение индивида ... Здесь уместно упомянуть многочисленные, известные каждому случаи внешней алогичности, иррациональности, встречающиеся в высказываниях и поступках любого человека в моменты, когда его деятельность сопряжена с риском актуализации в сознании болезненных или просто дискомфортных переживаний прошлого».

б) «Что же касается неосознаваемого психического, будь то подсознание или сверхсознание ... то их функционирование неразрывно связано с деятельностью сознания».

В процессе эволюции человека и его последующего культурно-исторического развития под- и сверхсознания возникли вместе с сознанием, теснейшим образом взаимодействуют с ним. Без сознания они просто-напросто не существуют.

Опытный врач интуитивно (неосознаваемо) ставит диагноз, потому что его мозг хранит следы признаков (окраска белков глаз, характерная мимика, походка, цвет кожи и т.п.) типичных для данного заболевания».

Составьте терминологический словарь по теме «Сознание».

Выполните конспект: (по выбору)

Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Из-во МГУ. С. 219-261, 272-349.

Лурия, А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Наука, С. 5-19, 147-162.

Выготский, Л.С. Проблема сознания. – М.: Педагогика, Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 1, С. 156-167.

Выготский, Л.С. Психика, сознание, бессознательное. – М.: Педагогика, Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 1, С. 132-148.

Темы рефератов:

Самосознание человека.

Есть ли разум у животных.

Развитие форм психического отражения в животном мире.

Инстинкты животных.

Навыки и интеллект животных.

Семинарское занятие № 3.

Тема «Психология деятельности и общения»

Вопросы для обсуждения:

Общее понятие о деятельности как форме взаимодействия человека с окружающей средой.

Психологическая характеристика видов деятельности.

Психологическая характеристика навыков, умений.

Основные понятия: деятельность, действие, движение, операция, навык, умение, привычка, ученая деятельность, игровая деятельность, трудовая деятельность, общение, педагогическое общение.

Задания для самостоятельной и исследовательской работы:

Решите задачи:

1. В представленных примерах выделите, что относится к движению, а что к – действию.

а) Чтобы остановить машину, шофер отжимает сцепление и нажимает на педаль тормоза. Чтобы уменьшить скорость, шофер тоже отжимает сцепление и нажимает на педаль тормоза.

б) Сереже предложили проехать на велосипеде по узкой доске мостика. При первой попытке Сережа держал руль за концы, сидел в седле выпрямившись, въехал на мостик, когда правая педаль была наверху. При второй попытке он держал руки у середины руля, сидел низко наклонившись; про въезде на мостик верхней была левая педаль.

2. В каком из приведенных примеров выделены операции, а в каком – действия?

а) Чтобы обточить деталь на металлорежущем станке, рабочий предварительно должен установить заготовку, закрепить режущий инструмент, настроить станок в соответствии с производственным заданием.

б) При обучении работе на металлорежущем станке учащиеся выполняют специальные упражнения по установке заготовки, по закреплению режущего инструмента и по настройке станка.

3. Выберите из приведенных ниже признаков те, которые характеризуют всякую деятельность; те, которые характеризуют только игру, только учение, только труд.

- а) условие развития психики;
- б) деятельность, направленная на усвоение способов выполнения действий;
- в) условие проявления всех психических реакций;
- г) деятельность, направленная на получение результата, удовлетворяющего материальные и духовные потребности людей;
- д) деятельность, направленная на усвоение и применение системы понятий;
- е) деятельность, удовлетворяющаяся самим процессом выполнения.

4. Заполнить пропущенные слова в следующих суждениях.

- а) деятельность человека не только ..., но и мотивирована.
- б) сознание человека зарождается, развивается и проявляется в
- в) что и как воспринял человек, о чем он думает, что чувствует и т.д., об этом мы узнаем через его
- г) человек проявляет себя через неё он связывается с внешним миром, осуществляет свои цели и удовлетворяет насущные свои
- д) чтобы развить мышление ребенка, нужно вовлекать его в действия, требующие
- е) потребности являются источником ... личности.
- ж) цель является предпосылкой
- з) потребности обнаруживаются в ..., побуждающих к деятельности.
- и) осознанная ... становится мотивом поведения.

5. Выбрать правильные суждения и обосновать свой выбор.

- а) личность формируется в деятельности;
- б) всякая деятельность человека детерминируется, как правило, внутренними стимулами;
- в) деятельность обусловлена только сознанием человека;
- г) мотивами деятельности могут быть потребности, установки, мысли, чувства, идеалы;
- д) деятельность является решающим фактором формирования и развития активности личности;

6. Из данных понятий построить логический ряд так, чтобы каждое предыдущее понятие было родовым (более общим) по отношению к последующим.

Труд, деятельность, трудовое действие, нажатие педали тормоза, трудовая операция.

7. Проанализировать нижесказанное, попытаться сформулировать вопросы для практического задания и дать на них развернутые ответы.

- а) «Ребенок в момент рождения лишь кандидат в человека, но он не может им стать в изоляции: ему нужно научиться быть человеком в общении с людьми»;

б) «Общение выступает наряду с трудом совершенно обязательным лично-формальным фактором... Без него не может происходить полноценное развитие человека и как личности, и как субъекта деятельности, и как индивидуальности... Оно расширяет общий кругозор человека и способствует развитию психических образований, которые необходимы ему для успешного выполнения деятельности... является обязательным условием формирования общего интеллекта человека, и прежде всего многих его attentionных, перцептивных, мнемических и мыслительных характеристик».

Составьте терминологический словарь по теме «Психология деятельности и общения».

Темы рефератов:

- Личность и деятельность.
- Мотивация деятельности.
- Притязания и деятельность.
- Утомление и деятельность.
- Умственное утомление школьников в процессе учебной деятельности.
- Психологическая характеристика игры. Психологическая характеристика учения.
- Особенности формирования двигательных навыков.

Семинарское занятие № 4.

Тема «Ощущения и восприятие»

Вопросы для обсуждения:

- Ощущения как чувственное отображение отдельных свойств предметов.
- Физиологические механизмы ощущений.
- Понятие об анализаторах. Рефлекторный характер анализатора.
- Пороги чувствительности.
- Сенсорная адаптация и взаимодействие ощущений.
- Методы исследования ощущений.
- Понятие о восприятии. Восприятие как сложный перцептивный процесс.
- Индивидуальные различия в восприятии и его развитие у детей.
- Узнавание трехмерных объектов.
- Восприятие человеческого лица и человеческой фигуры.
- Методы исследования восприятия.
- Восприятие пространства.
- Восприятие времени, факторы, закономерности и механизмы.
- Восприятие движения, факторы и закономерности.

Основные понятия: ощущение, анализатор, интероцептивные ощущения, проприоцептивные, экстероцептивные, контактные, дистантные ощущения, протопатические ощущения, эпикритические ощущения, чувствительность, адаптация, сенсбилизация, синестезия, нижний порог чувствительности, верхний порог чувствительности, разностный порог ощущений, абсолютная чувствительность. Восприятие величины, восприятие

формы, восприятие объемности, восприятие (глубины) удаленности, линейная перспектива, воздушная перспектива, восприятие времени, восприятие темпа, восприятие ритма, дистальный стимул, проксимальный стимул, восприятие, перцептивный образ, анализатор, предметность восприятия, целостность, структурность, константность, апперцепция, иллюзии восприятия, активность (избирательность) восприятия,

Задания для самостоятельной и исследовательской работы:

1. Заполните таблицу «Классификация ощущений».

Принцип классификации	Виды ощущений	Общая характеристика

1. Заполните таблицу «Классификация восприятия».

Принцип классификации	Виды восприятия	Общая характеристика

2. Составьте терминологический словарь по теме «Ощущение».

3. Выполните конспект: (по выбору)

1. «Ощущение цвета», «Теория цветоощущения», «Психофизическое действие цветов» (С.Л. Рубинштейн Основы общей психологии – СПб.: ПитерКом, 1999. - с. 216-224).

2. Б.Г. Ананьев. Онтогенетическая эволюция психофизиологических функций человека. (См. Маклаков А.Г. Познавательные психические процессы. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. - с.133-154).

Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского.— 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987.— 447 с.

3. Леонов А.А., Лебедев В.И. «Влияние изоляции на психическое состояние человека», С.175-180.

4. Скороходова О. «Как я представляю окружающий мир», С.180-184.

5. Зинченко В.П. «Теоретические проблемы психологии восприятия и задачи генетического исследования», С.184-189.

6. Грегори Р. «Предметы и изображения», С.189-194.

Темы рефератов:

1. Влияние цвета на самочувствие и работоспособность.
2. Органические и проприоцептивные ощущения.
3. Слепота и ее компенсация.
4. Глухота и ее компенсация.
5. Уровни чувствительности – эксперименты Г.Хэда.
6. Восприятие человека человеком.
7. Иллюзии восприятия.
8. Факторы, влияющие на формирование образа.
9. Влияние мышления на восприятие.
10. Методы исследования восприятия в психологии и

психофизиологии.

11. Теории распознавания образов.

Семинарское занятие № 5

Тема: «Внимание и память».

Вопросы для обсуждения:

1. Общее представление о внимании. Внимание как избирательная направленность и сосредоточенность психической деятельности.
2. Особенности (свойства) внимания как психического процесса и состояния человека. Внимание и сознание.
3. Ориентировочная деятельность и внимание.
4. Селективность (избирательность) внимания. Функции внимания. Роль внимания в восприятии, памяти, мышлении, осуществлении различных видов деятельности и общении человека.
5. Виды внимания. Условия их активизации.
6. Развитие внимания в онтогенезе.
7. Приемы и условия поддержания внимания на уроке.
8. Методики изучения внимания.
9. Развитие внимания школьников.
10. Проблема формирования высших форм памяти в исследованиях П. Жане и Л.С. Выготского
11. Индивидуальные особенности памяти. Типы памяти.
12. Развитие памяти в онтогенезе.
13. Развитие внимания школьников.

Основные понятия: внимание, доминанта, индукция, ориентировочный рефлекс, непроизвольное внимание, произвольное внимание, послепроизвольное внимание, селективность внимания, свойства внимания: сосредоточенность, рассеянность, устойчивость, отвлекаемость, интенсивность, колебание, объем, распределение, переключаемость; статическое внимание, динамическое внимание. Память, запечатление, сохранение, узнавание, воспроизведение, произвольная память, непроизвольная память, оперативная память, кратковременная память, долговременная память, двигательная память, эмоциональная память, образная память, заучивание, осмысленное запоминание, механическое запоминание, реминисценции, амнезия.

Задания для самостоятельной и исследовательской работы:

1. Заполните таблицу «Виды внимания и их характеристики».

Принцип классификации	Вид внимания	Условия возникновения	Основные характеристики	Механизмы

2. Составьте терминологический словарь по теме «Внимание».

3. Заполните таблицу «Виды памяти и их характеристики».

Принцип классификации	Вид памяти	Основные характеристики	Примеры

--	--	--	--

4. Составьте терминологический словарь по теме «Память».

Составьте конспект (на выбор):

1. Конспект: А.Р. Лурия. Маленькая книжка о большой памяти. (см. Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-ов / сост. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. - М., 1987).

2. Конспект: Б.В. Зейгарник. Воспроизведение завершенных и незавершенных действий (см. А.Г. Маклаков. Познавательные психические процессы. Хрестоматия. - Питер, 2001г. - С. 311 - 329).

3. Конспект П.П. Блонский. Основные предположения генетической теории памяти (см. А.Г. Маклаков. Познавательные психические процессы. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001).

4. Зарисуйте схему "Сущность памяти" (см. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - с.161.)

5. Составьте схему этапов логического запоминания (см. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - с.166.)

Темы рефератов:

1. Развитие внимания в онтогенезе (Л.С. Выготский).

2. Методика двойной стимуляции для изучения внимания А.Н. Леонтьева.

3. Методы изучения отдельных свойств внимания: тахистоскопическая методика Д. Кеттела, В. Вундта; корректурная проба Б. Бурдона; таблицы Шульте. Развитие внимания в онтогенезе (Л.С. Выготский)

4. Методика двойной стимуляции для изучения внимания А.Н. Леонтьева

5. Методы изучения отдельных свойств внимания: тахистоскопическая методика Д. Кеттела, В. Вундта; корректурная проба Б. Бурдона; таблицы Шульте

6. Исследование памяти – эксперименты Г. Эббингауза

7. Нарушение памяти Т. Рибо

8. Природа навыка и его тренировки Н.А. Бернштейн

9. Удерживание видимых телесных навыков Д. Уотсон

10. Реминисценция – работы П. Жане

11. Теория памяти Ф. Бартлетта

12. Мотивированное забывание в работах З. Фрейда

13. Воспроизведение завершённых и незавершённых действий Б.В.

Зейгарник

14. Память и её развитие в детском возрасте Л.С. Выготский

15. Маленькая книжка о большой памяти А.Р. Лурия

16. Непроизвольное запоминание и деятельность П.И. Зинченко

17. Произвольное запоминание А.А. Смирнов

Тема: «Мышление и воображение».

Вопросы для обсуждения:

1. Мышление как высшая форма познавательной деятельности.
2. Характеристика видов мышления.
3. Формы мышления (понятия, суждения, умозаключения).
4. Характеристика мыслительных операций.
5. Общая характеристика воображения.

Основные понятия: мышление, интеллект, конкретно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление, синтез, сравнение, анализ, понятие, суждение, умозаключение, индукция, инсайт, абстракция, дедукция.

Практические исследования:

Проведите одно из исследований индивидуальных особенностей мышления, дайте психологическое объяснение полученным данным:

- исследование влияния прошлого опыта на способ решения задач (методика Лачинса);
- определение лабильности-ригидности мыслительных процессов с помощью методики «словесный лабиринт»;
- определение активности вербального и наглядно-образного мышления;
- исследование наглядно-образного мышления с помощью методики «пиктограмма»;
- оценка понятийного мышления с помощью методики «сравнение понятий»;
- определение особенностей понятийного мышления с помощью методики «исключение лишнего»;
- исследование понятийного мышления с помощью методики «логика связей»;
- исследование индивидуально-психологических особенностей мышления с помощью методики «отгадывание загадок».

Темы рефератов:

1. Генетические корни мышления и речи Л.С. Выготский
2. Мысль и слово Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн
3. Основные линии в формировании понятий Л.С. Выготский
4. Мышление и общение

Семинарское занятие № 7

Тема: «Эмоции и чувства».

Вопросы для обсуждения:

1. Высшие чувства.
2. Развитие эмоциональной сферы школьника.
3. Развитие эмоций и их значение в жизни человека.

Основные понятия: Чувства, эмоции, эмоциональный тон ощущений, аффект, стресс, настроение, стремление, интересы, идеалы, убеждения.

Задания для самостоятельной и исследовательской работы:

1. Составьте терминологический словарь по теме «Эмоции».

2. Составьте тест по теме.

Для конспектирования

1. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животных. Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко. Под ред. проф. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с. – С. 289-298.

2. Додонов Б. Эмоция как ценность. Популярная психология. - М.: Просвещение, 1990. – С. 334-338.

Темы рефератов:

1. Физиологические основы эмоций.

Семинарское занятие № 8

Тема: «Темперамент и характер».

Вопросы для обсуждения:

1. Темперамент: определение и сферы проявления.

2. Физиологическая ветвь учения о темпераменте.

3. Учение о типах нервной системы и эволюция взглядов на темперамент в школе И.П. Павлова. Разработка физиологических основ темперамента в советской дифференциальной психофизиологии (Б.М. Тепловым, В.Д. Небылицыным и др.).

4. Психологические описания темпераментов.

5. Эволюция учения о типах НС.

6. Характер: определение характера «в узком смысле».

7. Психопатии и акцентуации.

8. Биологические предпосылки.

Основные понятия: темперамент, характер, экстраверсия, интроверсия, сензитивность, пластичность, ригидность, эмоциональность, сангвинистический тип темперамента, холерический тип темперамента, флегматичный тип темперамента, меланхолический тип темперамента, диспластик, пикник, атлетик, астеник, лептосоматик, инструментальные черты, мотивационные черты, акцентуация, гипертим, дистим, циклоид, возбудимый тип, застревающий тип, педантичный тип, тревожный тип, эмотивный тип, демонстративный тип, экзальтированный тип, лабильный тип,

Задания для самостоятельной и исследовательской работы:

1. Разработать тест для проверки знаний студентов по вопросам темы.

2. Разработать опорные схемы по основным научным подходам к пониманию темперамента в советской школе психологии и среди западных психологов.

3. Сравнить особенности понимания содержания темперамента в основных факторных теориях: Г. Хейманса и Е. Вирсме, С. Берта, Дж. Гилфорда, Л. Терстоуна. Составить опорную схему.

4. Провести комплексное исследование темперамента (одного клиента), составить аналитический отчет.

Составьте конспект (на выбор):

1. Анализ статьи В.Д. Небылицына «Темперамент» Психология индивидуальных различий // Психология индивидуальных различий / под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 243 – 249.

2. Анализ статьи В.С. Мерлина «Отличительные признаки темперамента» Психология индивидуальных различий // Психология индивидуальных различий / под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 255 – 265.

3. Анализ статьи С.Л. Рубинштейна «Темперамент и характер» Психология индивидуальных различий // Психология индивидуальных различий / под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 300 – 323.

4. Анализ статьи А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищева «Темперамент и характер» Психология индивидуальных различий // Психология индивидуальных различий / под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 323 – 327.

Раздел 2. «Социальная психология»

Семинарское занятие № 9

Тема: «Социально-психологическая характеристика группы».

Вопросы для обсуждения:

1. Общая характеристика больших социальных групп.
2. Понятие малых групп.
3. Понятие групповой динамики и ее механизмы.

Основные понятия: условная группа, реальная группа, лабораторная группа, естественная группа, большая группа, малая группа, стихийная группа, устойчивая группа, становящаяся группа, развитая группа, малая группа, конформность, референтная группа, сплоченность групповая.

Контрольные вопросы:

1. Какие классификации групп существуют.
2. Какие группы относят к условным, а какие к реальным.
3. Чем отличаются лабораторные группы от естественных.
4. В чем заключаются особенности больших и малых групп.
5. Каковы характеристики стихийных и устойчивых групп.
6. Что лежит в основе деления групп на становящиеся и развитые.
7. Сущность и содержание понятия «малая группа». Классификация малых групп.
8. «Групповая динамика»: элементы, факторы, механизмы.

Семинарское занятие № 10

Тема: «Межличностные отношения. Конфликты в малой группе»

Вопросы для обсуждения:

1. Место и природа межличностных отношений.

2. Взаимосвязь в общении межличностных, групповых и общественных отношений.

3. Каковы принципы и правила сотрудничающего поведения в конфликте?

4. Какие шаги по разрешению конфликта через сотрудничество существуют? Что требуется от каждого участника?

5. В чем роль посредника в процессе разрешения конфликтов? Каковы принципы его деятельности?

6. Каковы этапы посреднической деятельности?

Основные понятия: конфликт, деструктивный конфликт, продуктивный конфликт, конкуренция, сотрудничество.

Задания для самостоятельной и исследовательской работы:

Методика. Типы поведения в конфликтной ситуации по К.Томасу

В нашей стране тест адаптирован Н.В.Гришиной для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению. В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делал акцент на изменении традиционного отношения к конфликтам. Указывая, что на ранних этапах их изучения широко использовался термин «разрешение конфликтов», он подчеркивал, что этот термин подразумевает, что конфликт можно и необходимо разрешать или элиминировать. Целью разрешения конфликтов, таким образом, было некоторое идеальное бесконфликтное состояние, где люди работают в полной гармонии. Однако в последнее время произошло существенное изменение в отношении специалистов к этому аспекту исследования конфликтов. Оно было вызвано, по мнению К. Томаса, по меньшей мере двумя обстоятельствами: осознанием тщетности усилий по полной элиминации конфликтов, увеличением числа исследований, указывающих на позитивные функции конфликтов. Отсюда, по мысли автора, ударение должно быть перенесено с элиминирования конфликтов на управление ими. В соответствии с этим К.Томас считает нужным сконцентрировать внимание на следующих аспектах изучения конфликтов: какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение.

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К.Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1) соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;

2) приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;

3) компромисс;

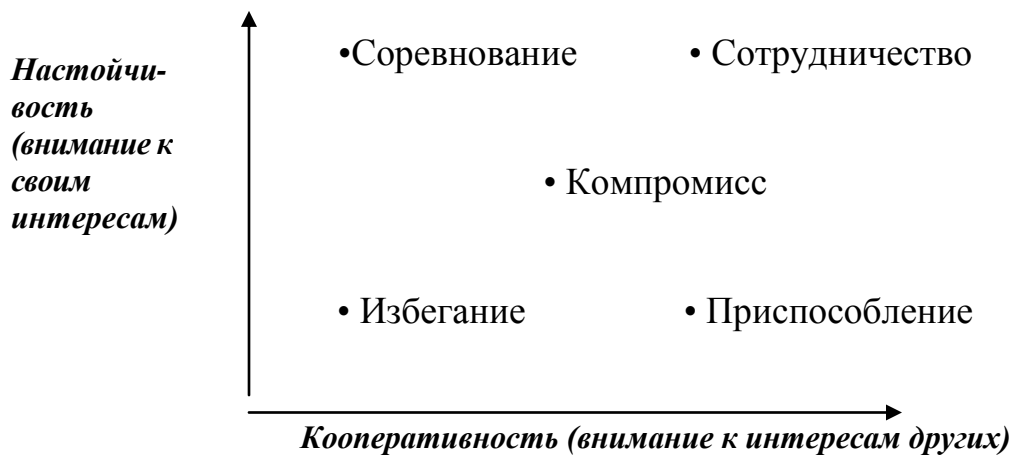
4) избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

5) сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

К.Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К.Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

Пять способов регулирования конфликтов К. Томаса:



Опросник

1.

А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

Б. Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба не согласны.

2.

А. Я стараюсь найти компромиссное решение.

Б. Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов другого и моих собственных.

3.

А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.

4.

А. Я стараюсь найти компромиссное решение.

Б. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

5.

А. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.

Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности,

6.

А. Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя.

Б. Я стараюсь добиться своего.

7.

А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

Б. Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.

8.

А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.

9.

А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

Б. Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10.

А. Я твердо стремлюсь достичь своего.

Б. Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11.

А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.

Б. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.

12.

А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

13.

А. Я предлагаю среднюю позицию.

Б. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.

14.

А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.

Б. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

15.

А. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.

Б. Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.

16.

А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

Б. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17.

А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.

Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18.

А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

19.

А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, и чем состоят все затронутые интересы и спорные, вопросы.

Б. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

20.

А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.

Б. Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21.

А. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

Б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22.

А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.

Б. Я отстаиваю свои желания.

23.

А. Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

Б. Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24.

А. Если позиция другого кажется ему очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.

Б. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.

25.

А. Я пытаюсь доказать другому логику и преимущества моих взглядов.

Б. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

26.

А. Я предлагаю среднюю позицию,

Б. Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

27.

А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

Б. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28.

А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Улаживая ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого.

29.

А. Я предлагаю среднюю позицию.

Б. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий

30.

А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

Б. Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы совместно с другим заинтересованным человеком могли добиться успеха.

Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

Ключ

1. Соперничество – 3А, 6Б, 8А, 9Б, 10А, 13Б, 14Б, 16Б, 17А, 22Б, 25А, 28А.
2. Сотрудничество – 2Б, 5А, 8Б, 11А, 14А, 19А, 20А, 21Б, 23А, 26Б, 28Б, 30Б.
3. Компромисс – 2А, 4А, 7Б, 10Б, 13А, 18Б, 20Б, 22А, 24Б, 26А, 29А.
4. Избегание – 1А, 5Б, 6А, 7А, 9А, 12Б, 15Б, 17Б, 19Б, 23Б, 27А, 29Б.
5. Приспособление – 1Б, 3Б, 4Б, 11Б, 12А, 15А, 16А, 18А, 21А, 24А, 25Б, 27Б,

30А.

Тест возможно использовать в групповом варианте, как в сочетании с другими тестами, так и отдельно. Затраты времени — не более 15— 20 мин.

Семинарское занятие № 11

Тема: «Личность и её социализация».

Вопросы для обсуждения:

1. Опишите сущность подхода Ананьева в понимании личности.
2. Назовите три сферы, на пространстве которых осуществляется социализация индивида. Опишите, как происходит данный процесс (по сферам).
3. Какая стадия социализации кажется вам наиболее значимой?
4. Г. М. Андреева выделяет две стороны социализации. Назовите эти стороны. Как происходит развитие общества, если принять определение Г. М. Андреевой как статичное?
5. Сущность и содержание процесса социализации личности.
6. Основные стадии, институты и закономерности социализации.

Основные понятия: адаптация, личность, формирование личности, структура личности, социально-культурные факторы, социально-психологические проблемы личности, самооценка личности, социализация личности, сущность социализации личности, сферы социализации, социализация в деятельности, в общении, в самосознании, стадии социализации, институты социализации, социальный контроль.

Понятие социализации личности (вхождение индивида в социальную среду, усвоение индивидом социальных влияний, приобщение к системе социальных связей).

Сущность процесса социализации личности: усвоение социального опыта, преобразование его в собственные ценности, установки, ориентации, воспроизведение социального опыта через деятельность в системе социальных связей и отношений.

Сферы социализации личности: деятельность, общение, самосознание.

Периоды социализации личности в деятельности: подготовительный (знакомство со сферой деятельности, ориентировка в ней, корректировка и уяснение смысловых аспектов деятельности); определение центральной сферы деятельности и соподчинение ей других сфер; ролевой период (освоение и осмысление социальных ролей).

Социализация личности в общении. Реализация потребности общения на микроуровне (акты содействия и противодействия), мезауровне (обмен мнениями, планирование совместной деятельности, эмоциональное общение) и макроуровне (как образ жизни в обществе, через общественные институты). Возможность обособления личности в общении (в коммуникации, во взаимодействии, в восприятии, в эмотивной сфере).

Самосознание, как сфера социализации личности (становление образа «Я»): самооценка, самоконтроль, самоопределение. Специфика возрастных самооценок. Самоконтроль, как соотнесение своего поведения с нормами общества, или группы. Самоопределение, как выбор собственной позиции (рассогласование между притязаниями и возможностями людей). Взаимосвязь основных сфер социализации личности.

Основные этапы социализации индивида. Различные подходы к их определению в психологической литературе.

Роль социализации в становлении и развитии социально-психологических особенностей личности. Содержание социализации, ее **основные стадии:** дотрудовая (ранней социализации, стадия обучения); трудовая (профессиональные границы); послетрудовая (точки зрения на социализацию в послетрудовой период). зависимость между стадиями и периодами социализации, неравномерность социализации на различных стадиях. Социально-психологические механизмы социализации и их характеристика. Зависимость социализации личности от её членства в группе.

Институты социализации и их особенности функционирования на современном этапе: семья, дошкольные учреждения, школа, трудовой коллектив, СМИ, и др.

Закономерности социализации: **1.** Взаимосвязь и зависимость в процессе социализации тенденций типизации и индивидуализации социально-психологических качеств личности; **2.** Зависимость социализации от потребности в индивидуальном социальном опыте; **3.** Зависимость результативности социализации от социального контроля.

Социальный контроль, как способ саморегуляции социальной системы.

Контрольные вопросы:

1. Механизмы формирования личности через приспособление.
2. Роль социальных инстинктов в поведении людей.
3. Единство сознания и деятельности.

4. Роль социальных и деятельностных детерминант в формировании личности.
5. Социально-психологическая структура личности.
6. Основные социально-психологические проблемы личности.
7. Что включает процесс социализации личности? Сущность процесса социализации личности?
8. Основные стадии социализации личности, их особенности?
9. Основные закономерности социализации личности?
10. Пути оптимизации процесса социализации личности?

Раздел 3. «Возрастная и педагогическая психология»

Семинарское занятие № 12

Тема: «Факторы, закономерности и динамика психического развития»

Вопросы для обсуждения:

1. Понятие психического развития.
2. Основные подходы к изучению психического развития ребенка.
3. Возрастная периодизация психического развития ребенка.
4. Теории психического развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.

Основные понятия: развитие, возраст, факторы психического развития, закономерности психического развития, социальная ситуация развития, ведущая деятельность, центральные новообразования, кризис развития.

Вопросы для обсуждения и задания для выполнения:

- Условия и причины психического развития личности в онтогенезе:
- а) положение в семье и отношение с родителями;
- б) положение в школе и отношения с учителями и сверстниками;
- в) роль малых неофициальных групп в формировании и развитии психических особенностей личности;
- г) борьба противоречий – основная причина психического развития человека.
- Возрастная периодизация. Диалектическая взаимосвязь возрастных периодов.
- Основные факторы развития личности: общение, познание, труд.
- Критика антинаучных теорий развития психики.
- Психологическая структура деятельности и роль операций и действий в развитии сенсорно-перцептивной сферы ребенка.
- Психолого-педагогические условия развития социальной активности детей в разных видах деятельности (обучение и воспитание, общественно полезный труд, педагогическое общение).
- Самостоятельно подготовить наглядность к психологической теории развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.
- Подготовить презентации (по желанию) к заявленным вопросам.

Семинарское занятие №13

Тема: «Психическое развитие ребенка до поступления в школу»

Вопросы для обсуждения:

1. Психическое развитие ребенка в младенчестве
2. Психическое развитие ребенка в раннем детстве.
3. Психическое развитие ребенка в дошкольном детстве.

Основные понятия: кризис рождения, 1, 3, 7 лет, комплекс оживления, непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, сюжетно-ролевая игра, автономная речь, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление.

Вопросы для обсуждения и задания для выполнения:

Подготовить схемы и наглядность к ответам.

- Охарактеризовать особенности физического развития на данных возрастных этапах.
- Охарактеризовать особенности психического развития на данных возрастных этапах.
- Описать социальную ситуацию развития на данных возрастных этапах.
- Описать ведущий вид деятельности и центральное новообразование на данных возрастных этапах.

Темы рефератов.

1. Игра — ведущая деятельность дошкольника.
2. Особенности общения дошкольников со сверстниками.
3. Особенности проявления темперамента в дошкольном возрасте.
4. Развитие творческой деятельности дошкольника.
5. Особенности внимания дошкольников и его организация в деятельности детей.

Семинарское занятие № 14

Тема: «Психическое развитие в младшем школьном возрасте»

Вопросы для изучения:

1. Основные факторы психического развития и формирования личности младшего школьника.
2. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности в период начального обучения.
3. Особенности общения и трудовой деятельности младшего школьника.
4. Особенности развития нравственных свойств формирующейся личности младшего школьника.
5. Особенности развития коллективных отношений младших школьников.
6. Влияние педагогического общения на характер взаимоотношений учащихся начальных классов. Готовность ребенка к школьному обучению и воспитанию.
7. Изменения познавательной деятельности младшего школьника.

8. Изменения личностных особенностей и характера общения младшего школьника.

9. Соотношение конкретного и обобщенного в учебной деятельности младшего школьника.

10. Особенности управления умственной деятельностью младших школьников в процессе обучения.

Основные понятия: учение, адаптация, произвольность познавательных процессов, рефлексия, самоконтроль, внутренний план действий.

Темы рефератов или докладов.

Психологические особенности межличностных отношений в коллективе младших школьников.

Психологическая готовность ребенка (первоклассника) к обучению в школе

Психологическая готовность младшего школьника к обучению в средней школе

Психологические особенности формирования понятий младшего школьника по различным учебным предметам

Формирование умственных действий у младших школьников в процессе обучения

Формирование мотивов учения у младшего школьника

Семинарское занятие № 15

Тема: « Психическое развитие и формирование личности в подростковом возрасте и юношеском возрасте»

Вопросы для обсуждения:

1. Противоречие между возрастающей самостоятельностью и возможностями ее осуществления; формирование личности в подростковом возрасте.

2. Влияние коллектива и межличностных отношений в среде сверстников на развитие личности подростка.

3. Общение в процессе общественно полезной деятельности как ведущий вид деятельности в подростковом возрасте.

4. Перестройка учебной деятельности и развитие познавательных процессов у подростка.

5. Средства самоутверждения у мальчиков и девочек подросткового возраста.

6. Влияние темперамента подростка на особенности его поведения.

7. Соотношение общих для данного возраста и индивидуальных особенностей психики.

8. Психологически обоснованные пути индивидуального подхода в подростковом возрасте.

9. Психологические особенности выбора профессии и готовность старшего школьника к профессиональному самоопределению.

10. Учебно-профессиональная деятельность – ведущий вид

деятельности старшего школьника.

11. Особенности умственного развития и обучаемость старшего школьника.

12. Характеристика познавательных интересов старшеклассника.

13. Трудовая общественно полезная деятельность как фактор формирования привычки к нравственно-волевому усилию в решении учебных задач.

14. Условия формирования самостоятельности и ответственности старших школьников в учебной деятельности.

Основные понятия: интимно-личностное общение, чувство взрослости, самооценка, подростковая субкультура, акцентуации характера, девиантное поведение.

Задания для самостоятельной работы: аннотирование и конспектирование литературы

Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. – М.: Просвещение, 1981.

Рувинский Л.И., Соловьева А. Е. Психология самовоспитания. М.: Просвещение, 1982. – Гл. I, IV.

Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. – М.: Мысль, 1975.

Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника. – М.: Педагогика, 1979.

Темы рефератов или докладов:

– Анатомо-физиологическая перестройка организма и ее влияние на психические особенности и поведение подростка. Критика биологизаторских учений о доминирующем значении полового созревания в понимании особенностей подросткового возраста.

– Младший школьник и младший подросток, сравнительная психологическая характеристика

– Младший и старший подросток: сравнительная психологическая характеристика

– Формирование мировоззрения и общественной активности старшеклассников

– Особенности психического развития юношей и девушек

– Индивидуальные особенности старшеклассников и профориентационная работа

– Товарищество, дружба и любовь в старшем школьном возрасте

– Проблемы подготовки старшеклассников к семейной жизни

– Системный подход к изучению интеллекта взрослых

Семинарское занятие № 16

Тема: «Психологические основы обучения»

Вопросы для обсуждения:

1. Психологическое обоснование теорий обучения.

2. Формирование системы знаний (представлений и понятий) развитие личности школьника в традиционной системе обучения.

3. Теория поэтапного формирования умственных действий.
4. Программированное обучение; критика бихевиоризма как психологической основы программирования за рубежом.
5. Особенности овладения знаниями при проблемном обучении.
6. Условия оптимизации процесса обучения в общеобразовательной и профессиональной школе.

Задания для самостоятельной работы. Аннотирование или конспектирование:

- Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий/ Вопросы психологии. – 1969. – № 1.
- Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972.
- Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Просвещение, 1972.
- Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.
- Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики. – М.: Наука, 1970.
- Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975.

Темы рефератов или докладов.

1. Основные направления реформы школы и задачи психологии по совершенствованию обучения учащихся
2. Управление формированием знаний, умений, навыков при традиционном обучении
3. Программированное обучение и алгоритмизация усвоения понятий, навыков
4. Проблемное обучение и развитие мотивов учебной познавательной деятельности
5. Теория поэтапного формирования умственных действий и возможности ее применения в обучении
6. Обучение как формирование обобщенных умственных действий
7. Построение обучения при эмпирическом и теоретическом обобщении
8. Психологический эффект групповой организации обучения
9. Контроль, обратная связь, оценка как личностные факторы обучения

Семинарское занятие № 17

Тема: «Психология педагогической деятельности и личности учителя»

Вопросы для обсуждения:

1. Место и функции учителя в современном обществе.
2. Учитель – организатор жизни и деятельности учащихся.
3. Профессионально значимые качества личности учителя.
4. Педагогические способности учителя и их развитие.

5. Профессионально-педагогические умения учителя, их формирование и развитие.

6. Самообразование и самовоспитание как условие успеха деятельности учителя.

Темы рефератов или докладов

1. Условия создания здорового психологического климата в педагогическом коллективе.

2. Эффективность деятельности учителя и критерии ее оценки.

3. Социальные ожидания по отношению к учителю от ближайшего окружения: администрации школы, коллег по работе, учеников и их родителей.

2.2. Методические рекомендации по организации и выполнению УСР

Раздел 1. «Общая психология»

Тема «Психология деятельности и общения»

1. Понятие деятельности, ее виды и структура.
2. Феномен общения в социальной психологии.
3. Понятие педагогического общения.

Виды заданий УСР с учетом модулей сложности

А. Задания, формирующие знания по учебному материалу на уровне узнавания:

Проанализировать научно-методическую литературу и сделать письменный конспект по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: проверка на практическом занятии

Б. Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения:

Подготовить словарь по теме «Психология деятельности и общения».

Разработать тест для проверки знаний студентов по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: контрольный опрос на практическом занятии

В. Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний:

Разработать кроссворд по теме.

Составить тематическую подборку литературных и интернет-источников по теме.

Подготовить презентацию по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная и групповая.

Форма контроля знаний: защита творческих работ.

Раздел 2. «Социальная психология»

Тема «Межличностные отношения. Конфликты в малой группе»

1. Понятие межличностных отношений.
2. Понятие социально-психологического климата.
3. Понятие конфликта, его виды. Способы поведения в конфликте.

Виды заданий УСР с учетом модулей сложности

А. Задания, формирующие знания по учебному материалу на уровне узнавания:

Проанализировать научно-методическую литературу и сделать письменный конспект по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: проверка на практическом занятии

Б. Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения:

Подготовить словарь по теме «Межличностные отношения. Конфликты в малой группе».

Разработать тест для проверки знаний студентов по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: контрольный опрос на практическом занятии

В. Задания, формирующие компетенции на уровне применение полученных знаний:

Разработать методические рекомендации и раздаточный материал по проведению социометрического исследования.

Разработать кроссворд по теме.

Составить тематическую подборку литературных и интернет-источников по теме.

Разработать рекомендации для педагогов на темы (по выбору): «Профилактика и предотвращение конфликтов в педагогическом коллективе» или «Профилактика и предотвращение конфликтов в ученическом коллективе».

Подготовить презентацию по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная и групповая.

Форма контроля знаний: защита творческих работ.

Раздел 3. «Возрастная и педагогическая психология»

Тема «Факторы, закономерности и динамика психического развития»

1. Понятие психического развития.

2. Факторы психического развития.

3. Закономерности психического развития.

4. Возрастная периодизация психического развития.

Виды заданий УСП с учетом модулей сложности

А. Задания, формирующие знания по учебному материалу на уровне узнавания:

Проанализировать научно-методическую литературу и сделать письменный конспект по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: проверка на практическом занятии

Б. Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения:

Подготовить словарь по теме «Факторы, закономерности и динамика психического развития».

Разработать тест для проверки знаний студентов по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: контрольный опрос на практическом занятии

В. Задания, формирующие компетенции на уровне применение полученных знаний:

Разработать кроссворд по теме.

Составить тематическую подборку литературных и интернет-источников по теме.

Подготовить презентацию по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная и групповая.

Форма контроля знаний: защита творческих работ.

Тема «Психология педагогической деятельности и личности учителя».

1. Понятие педагогической деятельности.

2. Индивидуальный стиль педагогической деятельности.

3. Психологические требования к личности учителя.

Виды заданий УСП с учетом модулей сложности

А. Задания, формирующие знания по учебному материалу на уровне узнавания:

Проанализировать научно-методическую литературу и сделать письменный конспект по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: проверка на практическом занятии

Б. Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения:

Разработать тест для проверки знаний студентов по вопросам темы.

Подготовить доклады по основным вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: контрольный опрос на практическом занятии

В. Задания, формирующие компетенции на уровне применение полученных знаний:

Разработать кроссворд по теме.

Составить тематическую подборку литературных и интернет-источников по теме.

Подготовить презентации по вопросам темы.

Подобрать психодиагностические методики, изучающие личностные особенности педагога, особенности взаимодействия в педагогическом коллективе.

Форма выполнения заданий – индивидуальная и групповая.

Форма контроля знаний: защита творческих работ.

3. Раздел контроля знаний

3.1. Тестовые задания для текущего контроля знаний

Тесты содержат триста разноуровневых заданий следующих категорий: выбора (116 тестов), ввод (81 тест), соответствие (103 теста). Задания на выбор могут содержать как один, так и несколько правильных ответов.

Категория: выбор

::1:: В науке 1878 год считается:

- годом оформления психологии в самостоятельную науку
- годом здоровья
- годом перехода психологии из научных в житейские знания
- годом молодежи

::2:: В качестве основания классификации отраслей психологии может быть избрана

- деятельность человека
- совокупность знаний
- психика человека
- возможность перечисления

::3:: Понятие души является основополагающим для

- донаучного этапа развития психологии
- психоанализа
- учения о рефлексивной природе психики
- современной психологии

::4:: Рождение научной психологии связано с

- введением в психологию эксперимента
- с возникновением гештальтпсихологии
- учением о рефлексивной природе психики
- современной психологией

::5:: Оформление психологии в самостоятельную науку связано с:

- основанием В.Вундтом лаборатории экспериментальной психологии
- открытием эффекта Зейгарник
- открытием закона Эббингауза
- созданием психоаналитической теории З.Фрейда

::6:: Психология как наука изучает:

- факты, явления, закономерности и механизмы психики
- конкретные проявления психики
- заблуждения и суеверия о психическом
- только факты проявления психики

::7:: Идея о мыслительном, художественном и среднем типах высшей нервной деятельности принадлежит

- И.М. Сеченову
- З. Фрейду
- И.П. Павлову
- Р. Сперри

::8::Выделяют три стадии в развитии психики животных:

- сенсорная, перцептивная и логическая
- сенсорная, субсенсорная и перцептивная
- сенсорная, образная и мнемническая
- сенсорная, перцептивная и интеллектуальная

::9::Определите, какие процессы относятся к познавательным:

- мышление
- восприятие
- темперамент
- сознание

::10::Определите, какие процессы относятся к познавательным:

- ощущения
- воображение
- характер
- эмоции

::11::Определите, какие процессы относятся к познавательным:

- память
- мышление
- акцентуация характера
- настроение

::12::Определите, какие явления относятся к психическим свойствам:

- темперамент
- характер
- мышление
- внимание

::13::Определите, какие явления относятся к психическим свойствам:

- способности
- потребности
- речь
- воображение

::14::Определите, какие явления относятся к психическим состояниям:

- внимательность
- ожидание
- речь
- воображение

::15::Одним из решающих условий, благодаря которым возникло сознание человека, явился

- труд
- кругозор
- стадный образ жизни
- объем мозга

::16::Мышление становится высшей психической функцией благодаря

- восприятию
- речи

- памяти
- ощущениям

::17::К основным методам психологии относятся

- интервью и тест
- беседа и анкетирование
- наблюдение и эксперимент
- количественный и качественный анализ

::18::Основной единицей деятельности является

- мотив
- цель
- действие
- задача

::19::Исследование, проходящее на протяжении длительного периода времени называется:

- лонгитюд
- тест
- беседа
- интервью

::20::По характеру взаимодействия с объектом наблюдение бывает:

- включенное
- скрытое
- открытое
- незаметное

::21::По условиям осуществления наблюдение бывает:

- лабораторное
- аудиторное
- внеаудиторное
- групповое

::22::Научное наблюдение обладает следующими особенностями:

- преднамеренность
- целенаправленность
- планомерность
- массовость охвата

::23::В общении выделяются три взаимосвязанных стороны:

- коммуникативная, интерактивная, мотивационная
- целевая, интерактивная, перцептивная
- коммуникативная, интерактивная, перцептивная
- интерактивная, перцептивная, мотивационная

::24::Примерами проявления бессознательного являются

- сны и сновидения
- бред, галлюцинации
- постгипнотические состояния
- умения

::25::К характеристикам сознания относятся:

- различием объекта и субъекта
- обеспечение целеполагающей деятельности
- наличие эмоциональных оценок в межличностных отношениях
- обязательное наличие волевых усилий

::26:: Обязательным условием формирования и проявления всех специфических качеств сознания является:

- язык
- сон
- настроение
- воля

::27:: Совокупность психических процессов, актов и состояний, обусловленных воздействиями, во влиянии которых человек не отдает себе отчета, называется:

- бессознательное
- сознание
- подсознание
- надсознание

::28:: Не поддающийся сознательно-волевому контролю уровень психической активности личности при решении творческих задач, называется:

- надсознанием
- сознанием
- бессознательным
- подсознанием

::29:: Хранилище информации, содержащее воспоминания, которые в настоящий момент находятся за пределами сознания, но которые легко могут быть переведены в область сознания, называется:

- подсознательное
- сознание
- надсознание
- бессознательное

::30:: Ощущение возникает как реакция нервной системы на тот или иной раздражитель и имеет:

- рефлекторный характер
- энергичный характер
- инстинктивный характер
- непонятный характер

::31:: Рефлекторная дуга состоит из:

- периферического отдела
- афферентных и эфферентных нервов
- подкорковых и корковых отделов
- волевых отделов

::32:: По генетическому принципу виды чувствительности на протопатическую и эпикритическую выделил:

- Г. Хэд
- З. Фрейд
- Л.С. Выготский

С.Л. Рубинштейн

::33::По критерию месторасположения рецепторов ощущения на экстероцептивные, интероцептивные и проприоцептивные разделил:

- Ч. Шеррингтон
- З. Фрейд
- Л.С. Выготский
- К. Хорни

::34::По месту расположения рецепторов выделяют ощущения:

- экстероцептивные
- интероцептивные
- проприоцептивные
- интровертированные

::35::В экстероцептивных ощущениях выделяют:

- контактные
- длительные
- афферентные
- эфферентные

::36::Периферические рецепторы проприоцептивных ощущений находятся:

- в мышцах, сухожилиях и связках
- на поверхности кожи
- в носовой полости
- в стенках желудка и кишечника

::37::При воздействии раздражителя на орган чувств ощущение возникает не сразу, а спустя некоторое время, которое назвали:

- латентным (скрытым) периодом
- периодом послействия
- промежуточным периодом
- возвратным периодом

::38::Изменение чувствительности органов чувств под влиянием действия раздражителя это:

- адаптация
- сенсбилизация
- взаимодействие ощущений
- синестезия

::39::Цветовое зрение обеспечивают:

- колбочки
- палочки
- саккады
- правильного ответа нет

::40::Для того чтобы работать в темноте и давать черно-белую картину мира наиболее приспособлены:

- палочки
- колбочки
- саккады
- правильного ответа нет

::41::Целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств называется:

- восприятие
- ощущение
- память
- воображение

::42::По форме существования материи различают следующие виды восприятия:

- восприятие пространства
- восприятие времени
- восприятие движения
- преднамеренное восприятие

::43::Параметрами движения объекта являются:

- скорость
- ускорение
- направление
- глубина и удаленность предметов

::44::Структура восприятия времени состоит из следующих компонентов:

- восприятие последовательности явлений
- восприятие длительности явлений
- восприятие темпа и ритма
- восприятие глубины и удаленности явлений

::45::Получение первичных образов обеспечивают:

- сенсорно-перцептивные процессы
- процессы мышления
- процессы воображения
- процессы памяти

::46::Восприятие часто принято называть ...:

- перцепцией
- осязанием
- наблюдательностью
- чувствительностью

::47::Ошибочное восприятие реальных вещей или явлений называют:

- иллюзией
- воображением
- бредом
- галлюцинацией

::48::Пример рисунка, который воспринимается то, как ваза то, как два человеческих профиля иллюстрирует гештальт-закон:

- фигуры и фона
- транспозиции
- константности
- целостности

::49::Интервал времени от момента подачи сигнала до момента его возникновения называется:

- латентным периодом ощущения
- дифференциальным порогом ощущения
- пространственным порогом ощущения
- временным порогом реакции

::50::Ощущения, возникающие при воздействии внешних стимулов на рецепторы, расположенные на поверхности тела, называются:

- экстероцептивными
- интероцептивными
- проприоцептивными
- интерактивными

::51::Рецепторы, специализирующиеся на отражении воздействий из внутренней среды организма, называются:

- интерорецепторы
- экстерорецепторы
- проприорецепторы
- внутренними

::52::Такие характеристики ощущений, как цвет в зрении, тон и тембр в звуке и т.п., относятся к характеристикам:

- модальным
- пространственным
- временным
- интенсивным

::53::Силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора определяется:

- интенсивность ощущений
- пространственная локализация раздражителя
- длительность ощущений
- качество ощущений

::54::К основным свойствам ощущений относятся:

- качество
- интенсивность
- длительность
- объем

::55::Основанием разделения восприятия на произвольное и непроизвольное служит:

- целенаправленность деятельности
- ведущий анализатор
- предмет отражения
- форма существования материи

::56::Свойство человека, проявляющиеся как способность замечать в воспринимаемом малоизвестные, но существенные детали, характеризуют:

- наблюдательность
- иллюзия
- перцептивные действия

осязание

::57::Направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или определенной деятельности при отвлечении от всего остального называется:

- внимание
- ощущение
- речь
- память

::58::Простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств внешних предметов и явлений окружающего мира (внутренних состояний организма), непосредственно воздействующих на органы чувств называется:

- ощущение
- внимание
- речь
- мышление

::59::Целостное отражение предметов и явления объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств называется:

- восприятие
- память
- мышление
- внимание

::60::К основным свойствам внимания относят:

- устойчивость
- колебания объема
- распределение
- глубина

::61::Длительность сосредоточения внимания на объекте или явление называется:

- устойчивость
- объем
- интенсивность
- колебание

::62::Понятие «доминанта» в науку было введено:

- А.А. Ухтомским
- Л.С. Выготским
- П.Я. Гальпериным
- У. Найссером

::63::Сосредоточенность внимания на объекте в силу его особенностей называется:

- произвольным
- непроизвольным
- зрительным
- слепроизвольным

::64::Причиной возникновения произвольно внимания к любому объекту является:

- постановка цели деятельности
- активизация воли
- отсутствие цели деятельности

необычность раздражителя

::65:: Степень сосредоточенности сознания на объекте – это такой показатель внимания как:

- концентрация
- переключение
- колебание
- объем

::66:: Психический процесс, состоящий в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении индивидом своего опыта называется:

- памятью
- мышлением
- вниманием
- сознанием

::67:: К процессам памяти относится:

- запоминание
- сохранение
- воспроизведение
- реконструкция

::68:: Объем хранящейся информации в кратковременной памяти:

- 7 ± 2
- неограничен
- предел неизвестен
- примерно 10

::69:: Два явления, связанных во времени или в пространстве, объединяет ассоциация:

- по смежности
- по скорости
- по контрасту
- по смыслу

::70:: Два противоположных явления связывает ассоциация:

- по контрасту
- по смежности
- по скорости
- по смыслу

::71:: Автором теории забывания как следствия постепенного угасания следов памяти является:

- Г. Эббингауз
- А. Маслоу
- К. Юнг
- Р.С. Немов

::72:: График зависимости забывания логически однородной информации с момента ее полного усвоения называется:

- кривой забывания Эббингауза
- кривой распределения
- кривой заучивания
- кривой усвоения

::73::Сосредоточенность сознания на каком-нибудь предмете, явлении или переживании обеспечивает:

- внимание
- память
- рефлексия
- восприятие

::74::Память, основанная на многократном повторении материала без его осмысления, называется:

- механической
- долговременной
- эмоциональной
- произвольной

::75::Способность одновременно сохранять определенное количество информации называется:

- объем памяти
- быстрота памяти
- точность памяти
- длительность памяти

::76::Адекватное воспроизведение фактов и событий, с которыми сталкивается человек, а также адекватное воспроизведение содержания информации называется:

- точность запоминания
- объем запоминания
- быстрота запоминания
- длительность запоминания

::77::Какое свойство памяти определяется длительностью сохранения информации:

- длительность
- точность
- объем
- быстрота

::78::Какое свойство памяти определяется, как способность быстро воспроизводить информацию:

- готовность к воспроизведению
- длительность
- точность
- объем

::79::Какие из перечисленных видов памяти относятся к классификации «по продолжительности закрепления и сохранения материала»:

- кратковременная
- долговременная
- образная
- эмоциональная

::80::Какие из перечисленных видов памяти относятся к классификации «по характеру психической активности»:

- двигательная

- образная
- долговременная
- кратковременная

::81::Какие из перечисленных видов памяти относятся к классификации «по характеру участия воли»:

- непроизвольная
- произвольная
- долговременная
- эмоциональная

::82::Автором культурно-исторической теории мышления является:

- Л.С. Выготский
- П. Жане
- З. Фрейд
- К. Хорни

::83::К видам мышления относятся:

- наглядно-действенное
- наглядно-образное
- словесно-логическое
- умозаключение

::84::Считается доказанным, что наиболее поздним продуктом исторического развития мышления является:

- словесно-логическое
- наглядно-образное
- наглядно-действенное
- другое

::85::Форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями, утверждающая или отрицающая что-либо называется:

- суждение
- понятие
- умозаключение
- правильных ответов нет

::86::Вывод из нескольких суждений, дающий нам новое знание о предметах и явлениях объективного мира называется:

- умозаключение
- суждение
- понятие
- правильных ответов нет

::87::Логический переход в процессе мышления от общего к частному называется:

- дедукцией
- индукцией
- понятием
- рассуждением

::88::Вид речи, определяемый как, вербальное общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух, называется:

- устная речь
- письменная речь
- контекстная речь
- внутренняя речь

::89:: Термин эгоцентрическая речь введен:

- Л.С. Выготским
- И.П. Павловым
- П.Я. Гальпериным
- Д.Н. Узнадзе

::90:: Понятие «социальной ситуации развития» определяет:

- и личность ребенка, и среду его развития
- и динамику психического развития, и центральные новообразования в психике
- и возрастные, и индивидуальные особенности личности
- и детство, и взрослость

::91:: Понятие «зоны ближайшего развития» определяется как разница:

- между задатками и способностями
- между личностью и средой развития
- между уровнями возможного и достигнутого развития
- между взрослостью и детством

::92:: Страдания, испытываемые в детстве, которые способствуют развитию комплекса неполноценности по теории А.Адлера:

- неполноценность органов
- чрезмерная опека родителей
- отвержение со стороны родителей
- недоброжелательные соседи

::93:: Теорию, утверждающую, что порядок рождения ребенка в семье сформулировал:

- А. Адлер
- И.П. Павлов
- Л.С. Выготский
- З.Фрейд

::94:: В структуру личности, согласно теории К.Юнга, составляют:

- его
- личное бессознательное
- коллективное бессознательное
- групповое бессознательное

::95:: К эго-направленностям, выделенным К. Юнгом, относятся:

- экстраверсия
- интроверсия
- самость
- архетип

::96:: Тип научения, впервые описанный И.П. Павловым, в котором первоначально нейтральный стимул идет в паре со стимулом, естественно вызывающим реакцию, и постепенно приобретает способность вызывать ту же реакцию, называется:

- классическое обусловливание

- наказание
- обучение
- тренировка

::97::В «Я-образ» входят следующие составляющие:

- «реальное Я»
- «идеальное Я»
- «фантастическое Я»
- «родительское Я»

::98::В структуру самосознания входят следующие компоненты:

- когнитивный
- оценочный
- поведенческий
- предвидящий

::99::В психологии выделены основные критические периоды развития, определите какие периоды лишние:

- кризис одного года (переход от младенчества к раннему детству)
- кризис молочных зубов (замена молочных зубов на постоянные)
- кризис 3 лет (переход от раннего к дошкольному детству)
- кризис 7 лет (переход от дошкольного к младшему школьному возрасту)
- кризис подросткового возраста

::100::Реакция ребенка в возрасте примерно одного месяца при приближении мамы: останавливает взгляд на ее лице, вскидывает руки, быстро двигает ногами, издает громкие звуки и начинает улыбаться – называется:

- комплекс оживления
- комплекс приближения
- физкультурным комплексом

::101::Ведущий вид деятельности в раннем детстве (1-3 года):

- предметная деятельность
- учебная деятельность
- профессиональная подготовка
- общение со сверстниками

::102::Ведущая деятельность дошкольного возраста:

- игра
- учебная деятельность
- профессиональная подготовка
- занятия спортом

::103::Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте:

- игра
- учебная деятельность
- профессиональная подготовка
- общение со сверстниками

::104::Ведущий вид деятельности старшеклассника:

- игра
- занятия спортом

- учебно-профессиональная деятельность
- общение со сверстниками

::105::Понятие «зона ближайшего развития» выделил:

- Л.С. Выготский
- З. Фрейд
- К.Г. Юнг
- И.П. Павлов

::106::Возрастную периодизацию развития ребенка на основе развития интеллекта выделил:

- Ж. Пиаже
- Л.С. Выготский
- З. Фрейд
- И.П. Павлов

::107::Теорию возрастного развития, основанную на прохождении энергии либидо различных зон тела, сформулировал:

- Л.С. Выготский
- И.П. Павлов
- З. Фрейд
- Ж. Пиаже

::108::Теорию, учитывающую социальную ситуацию развития, ведущую деятельность и центральное новообразование, сформулировали:

- Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин
- З. Фрейд и К. Юнг
- Ж. Пиаже и Л. Колберг

::109::Согласно теории развития личности по А.В. Петровскому, в эпоху детства входят следующие периоды:

- период раннего детства
- период дошкольного детства
- период младшего школьного возраста
- период старшего школьного возраста

::110::Согласно теории развития личности по А.В. Петровскому, в эпоху детства не входят следующие периоды:

- период старшего школьного возраста
- период раннего детства
- период дошкольного детства
- период младшего школьного возраста

::111::Определите лишнее положение: характер проявляется в системе отношений человека к окружающей действительности:

- в отношении к другим людям
- в отношении к себе
- в отношении к делу
- в отношении к религии

::112::Определите форму поведения животного: роющие пчелы и осы выкапывают подземные гнезда и доставляют туда парализованную добычу в качестве пищи для

молодняка, тропические муравьи строят гнезда из листьев, связывая их при помощи шелковых нитей:

- инстинкт
- интеллектуальное поведение
- импринтинг
- рефлекс

::113::Определите форму поведения животного: у обезьян отмечается интересный способ изготовления орудий: они пережевывают листья, сжимают их в комок и используют в качестве губки, добывая из древесных дупел питьевую воду.

- интеллектуальное поведение
- инстинкт
- импринтинг
- рефлекс

::114::Определите форму поведения животного: рыбы пинагоры откладывают икру на границе отлива. Если ушедшая вода обнажит кучку икры, то можно увидеть, как охраняющий икру самец время от времени поливает ее изо рта водой, чтобы она не пересохла.

- инстинкт
- интеллектуальное поведение
- импринтинг
- рефлекс

::115::Определите форму поведения животного: обезьяны довольно легко осваивают около 25 слов-команд. Это качество используется в Сингапуре людьми, при сборе высоко растущих листьев и цветов для формирования гербария.

- навык
- инстинкт
- интеллектуальное поведение
- рефлекс

::116::Определите форму поведения животного: утята, только вылупившиеся из яиц, воспринимают любой движущийся предмет как родителя.

- импринтинг
- инстинкт
- интеллектуальное поведение
- рефлекс

Категория ввод:

::117::Данное полушарие мозга (.....) специализируется на осуществлении таких психических функций как мышление и речь.

::118::Данное полушарие мозга (.....) специализируется на осуществлении таких психических функций, как образное мышление художественные образы

::119::Раздел психологии, в котором изучаются наиболее общие закономерности, методы изучения, теоретические принципы и основные научные понятия называется (.....) психология

::120::Отрасль психологии, которая концентрируется на любом и всех аспектах человеческого поведения, включающих людей и их отношения с другими людьми, группами, социальными институтами и обществом в целом называется (.....) психология.

::121::Метод сбора первичной информации, состоящий в систематическом, целенаправленном восприятии и фиксации психических явлений в определенных условиях называется (.....).

::122::Стандартизованный метод для измерения различных характеристик отдельных лиц, служащих объектами исследования называется (.....).

::123::Метод, предполагающий активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания наилучших условий для изучения конкретных психологических явлений называется (.....).

::124::Социальнообусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза называется (.....).

::125::Исторически сложившаяся форма общения человека с другим человеком или с самим собой, опосредованная использованием естественного языка называется (.....).

::126::Психический процесс, заключающийся в создании новых образов, на основе ранее воспринятых называется (.....).

::127::Высшая, интегрирующая форма психики, результат общественно-исторических условий формирования человека в трудовой деятельности при постоянном общении с другими людьми, называется (.....).

::128::Целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств называется (.....).

::129::Направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или определенной деятельности при одновременном отвлечении от всего остального называется (.....).

::130::Мыслительная операция, с помощью которой осуществляется мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей называется (.....).

::131::Мыслительная операция, с помощью которой восстанавливается расчленяемое анализом целое, вскрывая существенные связи и отношения выделенных элементов и объединяя их по-новому для разрешения проблемы называется (.....).

::132::Психический процесс достижения сознательно поставленных целей, преодолевая различные внешние и внутренние препятствия, обеспечивает сознательное регулирование психической деятельности и независимость поведения от объективных причин, называется (.....).

::133::Простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств внешних предметов и явлений окружающего мира и внутренних состояний организма, воздействующих непосредственно в данный момент на органы чувств, называется (.....).

::134::Психический процесс запоминания, сохранения и последующего воспроизведения индивидом своего опыта, делающий возможным его повторное использование в деятельности или возвращении в сферу сознания называется (.....).

::135::Процесс включения ребенка в общество, процесс и результат усвоения, активного воспроизводства индивидом социального опыта называется (.....).

::136::Эффект памяти, при котором первые и последние элементы ряда запоминаются лучше чем середина называется (.....).

::137::Система знаков, способ передачи социального опыта, которая существует и реализуется через речь (.....).

::138::Особый класс психических явлений, выражающихся в форме непосредственного переживания значимости для субъекта внешних и внутренних событий и регулирующих в соответствии с ними его деятельность и поведение (.....).

::139::Совокупность врожденных действий человека, представляющих собой сложные безусловные рефлексы, необходимые для адаптации и выполнения жизненно важных функций называется (.....).

::140::Запоминание и воспроизведение, в котором отсутствует специальная цель что-то запомнить или припомнить называется (.....) память

::141::Запоминание и воспроизведение, в которых присутствует сознательно поставленная цель и волевое усилие для того, чтобы что-то вспомнить называется (.....) память

::142::Запоминание, сохранение и воспроизведение простых и сложных движений называется (.....) память

::143::Вид памяти, проявляющийся в ходе выполнения определенной деятельности и актуализирующий информацию, необходимую для выполнения этой деятельности называется (.....) память

::144::Память на представления, картины природы, ощущения называется (.....) память

::145::Память, которая обеспечивает запоминание однократно предъявленной информации на короткое время (5-7 мин.), после чего информация может забыться либо перейти в долговременную называется – (.....) память

::146::Индивидуально-своеобразные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека, которые одинаково проявляются в разнообразной деятельности независимо от ее содержания, целей, мотивов, остаются постоянными в зрелом возрасте называются (.....).

::147::По описанию свойств определите темперамент: пониженная сензитивность, высокая реактивность и высокая активность, пластичность, экстравертированность, оптимальный темп реакций, эмоционально устойчив – (.....).

::148::По описанию свойств определите темперамент: пониженная сензитивность, высокая реактивность и высокая активность, с преобладанием реактивности, ригидность,

экстравертированность, повышенная эмоциональная возбудимость, ускоренный темп реакций – (.....).

::149::По описанию свойств определите темперамент: пониженная сензитивность, низкая реактивность и высокая активность, ригидность, интроверт, пониженная эмоциональная возбудимость, замедленный темп реакций – (.....).

::150::По описанию свойств определите темперамент: повышенная сензитивность, невысокие реактивность и активность, ригидность, интровертированность, повышенная эмоциональная возбудимость, эмоции носят депрессивный характер – (.....).

::151:: По описанию ученика определите, к какому типу темперамента он относится: Паша мальчик живой, любознательный, веселый, быстро забывает обиды, легко переживает неудачи, приветлив, быстро сходится с людьми. Нормально переносит школьные нагрузки – (.....).

::152::По описанию ученика определите, к какому типу темперамента он относится: Слава мальчик порывистый с лихорадочной быстротой движений, легко возбудимый, с увлечением берется за дело, работает с подъемом, но если работа требует усидчивости и терпения, то подъем быстро исчезает. В общении с людьми – человек резкий и раздражительный, склонен к бурным эмоциональным вспышкам и резким сменам настроения – (.....).

::153::По описанию ученика определите, к какому типу темперамента он относится: Таня отличается высокой работоспособностью, в деятельности проявляет продуманность и упорство, склонна к порядку, доводит дело до конца, не любит перемен, с трудом переключает внимание и приспосабливается. Ее не выводят из равновесия неудачи, чувства постоянны и глубоки – (.....).

::154::По описанию ученика определите, к какому типу темперамента он относится: Света девочка с повышенной чувствительностью, незначительный повод может вызвать слезы, чрезмерно обидчива, ранима, нерешительна в трудной обстановке, труслива, замкнута новыми людьми; всякое сильное воздействие затормаживает деятельность, неуверенна в себе, робка, мимика и движения невыразительные, голос тихий, легко утомляется, мало работоспособна. Девочка легко отвлекается, внимание не устойчивое, темп всех психических процессов замедленный – (.....).

::155::Человек, для которого характерна направленность на объект, поэтому мнения других людей, общепринятые нормы, объективные обстоятельства определяют его поступки в значительно большей степени, чем его собственное, субъективное отношение к окружающей действительности, называется – (.....).

::156::Человек, у которого субъективное всегда превалирует над объективным, и ценность субъекта всегда выше, чем объекта, собственное мнение для него важнее, чем окружающая реальность или суждения других людей, называется – (.....).

::157::Индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного осуществления деятельности и обнаруживающие различия в динамике овладения необходимыми для нее знаниями, умениями и навыками называются – (.....).

::158::Достаточно простая ответная, зачастую неосознаваемая, реакция на внешние стимулы, по происхождению может быть врожденной или приобретенной, называется (.....).

::159::Защитный механизм в психоаналитической теории З.Фрейда, дающий возможность человеку в целях адаптации изменить свои импульсы таким образом, что бы их можно было выразить посредством социально приемлемых мыслей и действий (.....).

::160::Защитный механизм в психоаналитической теории З.Фрейда, представляющий собой процесс удаления из сознания мыслей и чувств, причиняющих страдание «мотивированное забывание» (.....).

::161::Наука, предметом которой является все многообразие социальных конфликтов, а объектом наиболее общее в конфликте, его сущность, причины, структура, форма и динамика, а также пути разрешения и его предупреждения называется (.....).

::162::Особенности взаимодействия между людьми, выражающиеся в противоборстве сторон ради достижения своих интересов и целей называется – (.....).

::163::Оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди людей, складывается на основе сопоставления себя и других людей, какого-то эталона называется – (.....).

::164:: (.....) – это понятие обозначающее, во-первых, человека как субъекта отношений и сознательной деятельности и, во-вторых, устойчивую систему социально-значимых черт, характеризующих индивида как человека того или иного общества или общности.

::165::В понятии (.....) выражена родовая принадлежность человека к человеческому роду (у животных – особь).

::166:: (.....) это сочетание психологических особенностей человека, составляющих его своеобразие, его отличие от других людей.

::167::Относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая, система представлений индивида о самом себе называется (.....).

::168::Совокупность устойчивых черт личности, определяющих отношение человека к другим людям, себе, деятельности, окружающему миру, проявляется в манере поведения, способах реагирования на других людей, в манере общаться и в отношении к деятельности (.....).

::169::По характеристике ребенка определите его акцентуацию: чрезмерная контактность, болтливость, выраженность жестов и мимики, энергичен, инициативен, полон оптимизма, трудно переносит условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество – (.....) тип.

::170::По характеристике ребенка определите его акцентуацию: добросовестен, надежен в деле, традиционен, придерживается образца поведения, предъявляет к окружающим много формальных требований, чрезмерные претензии к аккуратности – (.....) тип.

::171:: (.....)характера – это вариант нормы, при котором отдельные черты характера чрезмерно усилены, что иногда может приводить к дезадаптации личности.

::172::По характеристике ребенка определите его акцентуацию: чрезмерная легкость установления контактов, жажда похвалы, стремление к лидерству, власти, артистичен,

способен увлечь других; эгоистичен, лицемерен, хвастун, учиться и работать не любит – (.....) тип.

::173::По характеристике ребенка определите его акцентуацию: низкая контактность, робость, неуверенность в себе, пессимизм, самокритичен, исполнительен, дружелюбен, часто служит мишенью для шуток, «козлом отпущения» - (.....) тип.

::174::По характеристике ребенка определите его акцентуацию: повышенная раздражительность и склонность к апатии, предпочитают одиночество, тяжело переживают даже незначительные неприятности, на замечания реагируют крайне раздражительно; настроение периодически меняется от приподнятого до подавленного, эти периоды длятся две-три недели – (.....) тип.

::175::По характеристике ребенка определите его акцентуацию: замкнут, к окружающим безразличен, плохо понимает состояния других людей, их переживания, не умеет сочувствовать; внутренний мир наполнен фантазиями, особыми увлечениями; во внешних проявлениях своих чувств достаточно сдержан; непонятен для окружающих, особенно для своих сверстников – (.....) тип.

::176::Определите по описанию стиль семейного воспитания: ребенок остается без надзора. К подростку проявляют мало внимания, нет интереса к его делам, часты физическая заброшенность и неухоженность. При скрытых формах контроль и забота носят формальный характер, родители не включаются в жизнь ребенка – (.....).

::177::По описанию определите стиль семейного воспитания: так называют воспитание «кумира семьи». Родители стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, потакают его желаниям, чрезмерно обожают и покровительствуют, восхищаются его минимальными успехами и требуют такого же восхищения от других (.....).

::178::Это формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-типологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит успешность деятельности – (.....).

::179:: (.....) – это врожденные анатомо-физиологические особенности центральной нервной системы, органов чувств и движения, функциональные особенности организма человека, составляющие природную основу его способностей.

::180:: (.....) – это высший уровень развития способностей, выражающихся в результатах достигнутых одновременно в ряде областей деятельности.

::181:: (.....) – это высокая степень развития способностей, прежде всего специальных, в определенной области деятельности.

::182:: (.....) – это качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности и выделяющее его среди других лиц, обучающихся этой деятельности.

::183::Способности, которые одинаковым образом проявляют себя в различных видах деятельности (обучаемость, ручные движения, способность к письму и счету) называются – (.....) способности.

::184::Способности к определенным видам деятельности (художественные, музыкальные, математические) называются – (.....) способности

::185:: По описанию поведения ребенка, определите акцентуацию характера: Игорь сразу обращал на себя внимание особой манерой держаться – словно все время выставлял себя напоказ. Как будто он освещен юпитерами и фотокамерами. Стремление быть не таким, как все, проступало даже в мелочах – (.....) акцентуация характера.

::186:: По описанию поведения ребенка, определите акцентуацию характера: Гришка был неугомонным с раннего детства. Слишком шумный, всюду лезет, в саду не спит после обеда – прыгает по кровати. По вечерам он искренне обещал стать послушным, утром уже не помнил своих обещаний – (.....) тип акцентуации характера

::187:: По описанию определите какой тип поведения проявляется у животного: дикие птицы, выведенные в инкубаторе, строили гнезда так, как обычно строят птицы данного вида – (.....).

::188:: (.....) – способность эмоционального отклика на переживания другого человека, проникновение в его чувства (сочувствие, сопереживание), основана на умении правильно представлять себе, что происходит в душевном мире другого человека, что он переживает, как оценивает окружающий мир.

::189:: (.....) – это скрытое управление личностью, такое психологическое воздействие на человека, которое обеспечивает получение односторонних преимуществ, но так, чтобы у партнера сохранялась иллюзия самостоятельности принятых решений, используются психологически уязвимые места человека – черты характера, привычки, желания, достоинства.

::190:: (.....) – это поведение, осуществляемое ради блага другого человека без ожидания какой-либо внешней награды.

::191:: (.....) группа – это немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей деятельностью и находятся в непосредственном личном контакте, что является основой для возникновения групповых норм, процессов и межличностных отношений.

::192:: Одно из основных понятий возрастной теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, которое заключается в своеобразном сочетании того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются у ребенка с социальной средой (.....).

::193:: Одно из основных понятий возрастной теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, которое заключается в особом виде деятельности, которая на данном этапе оказывает наибольшее влияние на развитие психики (.....).

::194:: Одно из основных понятий возрастной теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, которое заключается в качественных особенностях психики, которые впервые появляются в данный возрастной период (.....).

::195:: (.....) – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве, способ познания окружающего мира, усвоения употребления вещей и человеческих форм практического поведения, отражение отношений взрослых, здесь впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир.

::196:: (.....) – ведущий вид деятельности у школьников, процесс усвоения социального опыта, процесс усвоения знаний, умений, навыков, основная цель подготовка к будущей самостоятельной трудовой деятельности.

::197:: (.....) – ведущий вид деятельности у взрослых, направлен на производство определенных общественно-полезных продуктов (материальных и идеальных), в его процессе не только рождается тот или иной продукт, но и сам человек.

Категория соответствие:

::198::Соотнеси раздел психологии с предметом ее изучения:

- психологические особенности трудовой деятельности изучает –
 - психологические закономерности обучения и воспитания изучает –
 - психологические аспекты деятельности врача и поведения больного изучает –
- > психология труда
-> педагогическая психология
-> медицинская психология

::199::Соотнесите раздел психологии с предметом ее изучения:

- психологические вопросы реализации системы права изучает –
 - поведение человека в условиях боевых действий изучает –
 - психологические особенности личности и деятельности спортсменов изучает –
- > юридическая психология
-> военная психология
-> психология спорта

::200::Соотнесите раздел психологии с предметом ее изучения:

- психологические факторы обслуживания клиентов изучает –
 - психику человека в онтогенезе изучает –
 - психические явления в организованных и неорганизованных группах изучает –
- > психология торговли
-> возрастная психология
-> социальная психология

::201::Соотнесите раздел психологии с предметом ее изучения:

- наиболее общие явления, закономерности и методы изучает –
 - психические явления в организованных и неорганизованных группах изучает –
 - психику человека в онтогенезе изучает –
- > возрастная психология
-> общая психология
-> социальная психология

::202::Соотнесите основные психические явления с примерами:

- к психическим познавательным процессам обычно относят –
 - к психическим состояниям в большей мере относятся –
 - к психическим свойствам в большей мере относят –
- > мышление
-> заинтересованность
-> темперамент

::203::Соотнесите психические явления с их определениями:

- динамичность и процессуальность психического явления определяют –

психическое явление в определенный период времени и в определенных условиях определяют –

устойчивость психического явления определяют –

-> психические процессы

-> психические состояния

-> психические свойства

::204::Определите правильное соответствие понятий, которые характеризуют свойства ощущений:

основная характеристика ощущения, отличающая его от других видов ощущений или варьирующая в пределах данного вида –

количественная характеристика ощущений –

характеристика ощущения во времени –

-> качество

-> интенсивность

-> продолжительность

::205::Определите правильное соответствие понятий, определяющих уровни чувствительности:

минимальная сила раздражителя, которая уже способна вызвать ощущение –

максимальная сила раздражителя, при которой еще возникает адекватное действующему раздражителю ощущение –

минимальное различие между двумя раздражителями, вызывающее едва заметное различие ощущений –

-> нижний порог чувствительности

-> верхний порог чувствительности

-> разностный порог

::206::Определите правильное соответствие понятий, определяющих виды ощущений:

зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые ощущения –

ощущение сердцебиения, жажды, голода –

ощущения о положении тела в пространстве –

-> экстероцептивные

-> интероцептивные

-> проприоцептивные

::207::Определите правильное соответствие понятий, определяющих характеристики восприятия:

внутренняя органическая взаимосвязь частей и целого в образе –

относительное постоянство восприятия образа –

искаженное восприятие реально существующей действительности –

-> иллюзия

-> константность

-> целостность

::208::Определите правильное соответствие понятий, определяющих характеристики восприятия:

понимание связи сущности предметов и явлений через процесс мышления –

преимущественное выделение одних объектов перед другими в процессе восприятия –

зависимость восприятия от опыта, знаний, интересов и установок личности –

-> апперцепция

-> осмысленность

-> избирательность

::209::Соотнесите понятия, обозначающие виды восприятия:

отражение объективно существующего мира, включая восприятие формы, величины и взаимного расположения объектов...-

отражает изменения положения, которое объекты занимают в пространстве –

отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности –

-> восприятие времени

-> восприятие пространства

-> восприятие движения

::210::Соотнесите понятия, характеризующие свойства внимания:

длительность сосредоточения на объекте –

количество объектов, одновременно удерживаемых в сознании –

возможность одновременного выполнения индивидом двух и более видов деятельности-

-> объем внимания

-> распределение внимания

-> устойчивость внимания

::211::Соотнесите понятия, характеризующие виды внимания:

внимание возникает без намерения, заранее поставленной цели и без волевых усилий –

активное, целенаправленное сосредоточение сознания, связанное с волевыми усилиями –

внимание, возникающее через «вхождение в деятельность» и связанный с этим интерес –

-> послепроизвольное внимание

-> произвольное внимание

-> непроизвольное внимание

::212::Соотнесите понятия, характеризующие свойства памяти:

способность одновременно сохранять определенное количество информации –

адекватное воспроизведение фактов, событий и информации с которыми сталкивается – человек

время сохранения информации –

-> длительность

-> объем

-> точность

::213::Соотнесите понятия, характеризующие виды запоминания:

человек не ставит перед собой специальной цели запомнить и не производит для этого никаких усилий –

человек сознательно ставит перед собой цель запомнить, и прилагает для ее осуществления усилия воли –

формируется в результате только многократных, стереотипных повторений –

-> непроизвольное запоминание

-> произвольное запоминание

-> механическое запоминание

::214::Соотнесите понятия, характеризующие мыслительные операции:

операция разделения сложного объекта на составляющие его части –

операция, основанная на установлении сходства и различия между объектами –

операция, основанная на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных –

- > абстрагирование
- > сравнение
- > анализ

::215::Соотнесите понятия, характеризующие мыслительные операции:

- операция, позволяющая в едином процессе мысленно переходить от частей к целому –
 - мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам –
 - процесс, обратный абстрагированию, возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному с целью раскрытия содержания –
- > конкретизация
 - > синтез
 - > обобщение

::216::Соотнесите виды мышления и период их созревания:

- наглядно-действенное –
 - наглядно-образное –
 - словесно-логическое –
- > к старшему школьному возрасту
 - > к 7 годам
 - > к 3 годам

::217::Соотнесите понятия, характеризующие виды мышления:

- мышление, опирающееся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование ситуации в процессе действий с предметами –
 - мышление, характеризующееся опорой на представления и образы, преобразование ситуации совершается с воображаемыми образами –
 - мышление, осуществляемое при помощи логических операций с понятиями –
- > словесно-логическое
 - > наглядно-образное
 - > наглядно-действенное

::218::Соотнесите понятия, обозначающие формы мышления:

- форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями, утверждающая или отрицающая что-либо –
 - форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений выраженная словом или группой слов –
 - вывод из нескольких суждений, дающий нам новое знание о предметах и явлениях объективного мира –
- > умозаключение
 - > понятие
 - > суждение

::219::Соотнесите понятия, обозначающие приемы и способы воображения:

- соединение, «склеивание» отдельных элементов или частей нескольких предметов в единый образ –
 - выделение и подчеркивание какой-либо части в создаваемом образе –
 - сглаживание различий предмета и выделение черт сходства между ними –
- > схематизация
 - > агглютинация
 - > акцентирование

::220::Соотнесите понятия, обозначающие приемы и способы воображения:

- выделение существенного, повторяющегося в однородных явлениях, и воплощение его в конкретном образе –
- выделение и подчеркивание какой-либо части в создаваемом образе –
- увеличение или уменьшение размеров предмета, изменении количества частей предмета –
- > гиперболизация
- > акцентирование
- > типизация

::221::Соотнесите понятия, обозначающие виды речи:

- вербальное общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух –
- использование языка вне процесса реальной коммуникации –
- способ межличностного общения людей при помощи системы телодвижений –
- > жестовая речь
- > внутренняя речь
- > устная речь

::222::Соотнесите тип нервной системы со стадиями развития психики животных:

- сенсорная стадия развития психики –
- перцептивная стадия развития психики животных –
- интеллектуальная стадия развития психики животных –
- > ЦНС с выделением спинного и головного мозга
- > центральная НС
- > диффузная или ганглиозная НС

::223::Определите и соотнесите индивидуальные особенности мышления с их проявлениями у человека:

- умение проникнуть в сущность сложных явлений, процессов –
- умение изменить намеченный вначале путь (план) решения задач, если он не удовлетворяет вновь открывшимся или изменившимся условиям –
- умение увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему и затем решить их своими силами –
- > самостоятельность мышления
- > гибкость мышления
- > глубина мышления

::224::Определите проявления мышления у ребенка и соотнесите их с названием мышления:

- ребенок 3,5-ой лет для облегчения счета использует палочки –
- ребенок 7-ми лет делает заключение о количестве жидкости в сосудах, сравнивая их –
- старшеклассник формулирует понятие «дружба» -
- > наглядно-действенное мышление
- > наглядно-образное мышление
- > словесно-логическое мышление

::225::Определите, какой прием воображения применен человеком и соотнесите его с названием:

- образ, созданный при «склеивании», комбинации отдельных элементов или частей нескольких предметов в один –
- образ, созданный в результате увеличения или уменьшения размеров предмета, изменении количества частей предмета –
- образ, созданный на основе выделения, подчеркивания одной детали –
- > акцентирование
- > агглютинация

-> гиперболизация

::226::Определите, какой прием, способ воображения применили авторы при создании образов данных героев:

- русалка –
- змей-Горыныч –
- Отелло –

-> агглютинация

-> типизация

-> гиперболизация

::227::Соотнесите предмет психологии с соответствующим теоретическим направлением:

- взаимосвязь сознания и бессознательного –
- фигура и фон –
- поведение –

-> психоанализ

-> гештальтпсихологии

-> бихевиоризм

::228::Соотнесите правильно возрастные периоды в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- средний школьный возраст, подросток –
- старший школьник (ранняя юность) –
- поздняя юность или ранняя зрелость –
- зрелость –

-> 10 (11) – 14 (15) лет

-> после 25 лет

-> 14 (15) – 16 (17) лет

-> 18 – 25 лет

::229::Соотнесите форму отражения психики со стадией развития психики животного:

- ощущение –
- восприятие –
- мышление –

-> интеллектуальная стадия

-> перцептивная стадия

-> сенсорная стадия

::230::Определите, при какой стадии развития психики животное будет проявлять следующие формы поведения:

- на сенсорной стадии развития психики –
- на перцептивной стадии развития психики –
- на интеллектуальной стадии развития психики –

-> интеллект

-> навык

-> инстинкт

::231::Соотнесите проявления эмоциональных состояний с понятиями:

- интенсивная и кратковременная эмоциональная реакция на внезапные, чаще всего угрожающие ситуации, сопровождается выраженными экспрессивными и вегетативными проявлениями –

длительное мало осознаваемое эмоциональное состояние, образующее общий эмоциональный фон жизнедеятельности человека –

устойчивое осознанное эмоциональное реагирование по отношению к определенным объектам, выражающее их стабильную мотивационно-потребностную и личностную значимость –

-> чувство

-> настроение

-> аффект

::232::Соотнесите характеристики проявления эмоций с их свойствами:

зависимость реагирования человека на различные события его жизни от субъективного к ним отношения –

притупление, снижение интенсивности эмоциональных реакций –

соединение отдельных эмоций в более сложные эмоциональные образования –

-> пристрастность

-> адаптация

-> суммация

::233::Определите свойство эмоции и соотнесите его с понятием:

глядя на смеющихся людей, начинаешь улыбаться –

когда испытываешь двойственные, противоречивые чувства к одному человеку –

боишься всех собак, т.к. был покусан собакой –

-> заразительность

-> амбивалентность

-> генерализация

::234::Определите правильное соответствие в выраженных изменениях настроения:

равнодушное, безразличное настроение, полное отсутствие эмоционально окрашенного отношения к окружающему миру и самому себе –

угрюмо-злобливое настроение, характеризующееся раздражительностью, циничностью, враждебным отношением ко всему окружающему –

приподнятое, беззаботно-веселое настроение, характеризующееся беспечным отношением к серьезным сторонам жизни –

-> эйфория

-> апатия

-> дисфория

::235::Определите правильное соответствие в выраженных изменениях настроения:

повышенный фон настроения, характеризующийся жизнерадостностью, бодростью, оптимистичностью, двигательным и речевым возбуждением –

сниженный, тоскливо-печальный фон настроения, характеризующийся пассивностью, унынием и пессимистичным отношением к действительности –

равнодушное, безразличное настроение, полное отсутствие эмоционально окрашенного отношения к окружающему миру и самому себе –

-> апатия

-> дистимия (гипотимия)

-> гипертимия

::236::Определите правильное содержание эмоций:

интеллектуальная эмоция, чувство вовлеченности, повышающее способность к восприятию и обработке информации –

- переживание психологического комфорта и благополучия, позитивное отношение к миру и самому себе –
- чувство незащищенности, неуверенности в собственной безопасности в ситуации угрозы с выраженной тенденцией к бегству –
- > интерес
- > страх
- > радость

::237::Определите правильное содержание эмоций:

- переживания в ситуации нарушения внутреннего морально-этического стандарта поведения, сопровождаются самоосуждением и раскаянием –
- переживание утраты объекта удовлетворения потребности, вызывающее замедление умственной и физической активности, общего темпа жизни –
- чувство превосходства, ценности и значимости собственной личности по сравнению с личностью другого человека –
- > презрение
- > вина
- > печаль

::238::Определите правильное содержание эмоций:

- эмоция, вызываемая резкими изменениями стимуляции и подготавливающая человека к эффективному взаимодействию с новыми или внезапными событиями –
- результат состояния дискомфорта, ограничения или фрустрации, характеризующееся высоким уровнем мышечного напряжения и готовностью к нападению или другим формам активности –
- реакция отвержения, отстранения от физически или психологически вредных объектов –
- > отвращение
- > гнев
- > удивление

::239::Соотнесите примеры поведения человека с соответствующей потребностью:

- потребность в принятии пищи –
- желание сделать защитить, охранить свой дом –
- желание дружить с одноклассниками и ребятами во дворе –
- > потребность в социальных связях
- > потребность в безопасности
- > физиологическая потребность

::240::Выстройте потребности в правильном порядке, согласно теории А. Маслоу:

- потребности в принадлежности и любви
- физиологические потребности
- потребность в самоактуализации
- потребности в безопасности и защите
- потребность в самоуважении
- > 5
- > 4
- > 3
- > 2
- > 1

::241::Определите уровень проявления психики человека по следующим примерам:

- автоматическое выполнение простых действий –

- решение тестовых заданий на контрольной работе –
- новая идея, оформившаяся в состоянии отдыха, дремоты –
- > надсознание
- > сознание
- > бессознательное

::242::Определите правильное соответствие в принадлежности ученых к следующим теориям темперамента:

- Гиппократ, Гален, П.Ф. Лесгафт, Э. Кант –
- Э. Кречмер, У. Шелдон –
- Дж. Гилфорд, Г. Хейманс, Э. Вирсма –
- > факторные теории темперамента
- > соматические теории темперамента
- > гуморальные теории темперамента

::243::Определите правильное соответствие свойств темперамента:

- сила внешнего раздражителя, которая может вызвать реакцию человека –
- степень произвольности реакций на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы –
- энергичность воздействия человека на внешний мир, преодоление внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели –
- > сензитивность
- > реактивность
- > активность

::244::Определите правильное соответствие свойств темперамента:

- скорость протекания психических процессов (быстрота ума, находчивость, скорость речи) –
- легкость приспособления к изменившимся условиям, обстоятельствам –
- направленность интересов, потребностей вовне, на общение с другими –
- > темп реакций
- > пластичность
- > экстраверсия

::245::Определите правильное соответствие свойств темперамента:

- направленность интересов, потребностей вовнутрь себя –
- скорость возникновения эмоциональных реакций –
- трудность приспособления к изменяющимся условиям, обстоятельствам –
- > ригидность
- > интроверсия
- > эмоциональная возбудимость

::246::Соотнесите правильно возрастные периоды в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- младенчество –
- ранний возраст –
- дошкольный возраст –
- младший школьный возраст –
- > 1 – 3 года
- > 6(7) – 10 (11) лет
- > 3 – 6 (7) лет
- > до 1 года

::247::Определите правильное соответствие мотивационных состояний:

стойкое аффективное стремление к определенному объекту, потребность в котором доминирует над всеми остальными потребностями и придает соответствующую направленность всей жизнедеятельности человека –

эмоционально насыщенная направленность на объекты, связанная со стабильными потребностями человека –

состояние готовности к определенному способу поведения в определенной ситуации –

-> интерес

-> установка

-> страсть

::248::Определите правильное соответствие мотивационных состояний:

мотивационное состояние, при котором потребности соотнесены с конкретным предметом их удовлетворения –

состояние навязчивого тяготения к определенной группе объектов –

сознательно принимаемое решение достичь определенной цели с отчетливым представлением средств и способов действия –

-> намерение

-> желание

-> влечение

::249::Определите правильное соответствие форм отражения психики:

цепь событий, при которой сигналы от какого-либо органа чувств передаются с помощью нервной системы и вызывают автоматическую реакцию –

сложные, стереотипные формы поведения, присущие данному виду, причем модели и цели такого поведения детерминированы генетически –

отражение сложных отношений между отдельными предметами –

-> инстинктивное поведение

-> рефлекс

-> интеллектуальное поведение

::250::Определите правильное соответствие форм отражения психики:

способность живого организма реагировать на воздействие биологически значимых влияний –

действия животных, в основе которых лежат условные связи и которые функционируют автоматически –

запечатление образа живого существа как родительского, связующее звено между врожденными и приобретенными формами поведения –

-> раздражимость

-> импринтинг

-> навыки

::251::Определите правильное соответствие теоретических течений и их представителей:

З.Фрейд, А.Адлер, К.Юнг –

Б.Ф. Скиннер, Дж. Уотсон, Э. Толмен –

А. Маслоу, К. Роджерс –

-> гуманистические теории

-> психоаналитическое направление

-> бихевиоральные теории

::252::Определите правильное соответствие личностных структур и их принципов по теории З.Фрейда:

- принцип реальности –
 - принцип удовольствия –
 - морально-этические императивы –
- > суперэго
-> эго
-> ид

::253::Определите правильную последовательность появления структур личности в теории З.Фрейда:

- эго –
 - ид –
 - суперэго –
- > 1
-> 2
-> 3

::254::Определите правильное соответствие стадий психосексуального развития по З.Фрейду с возрастными периодами:

- оральная стадия –
 - анальная стадия –
 - фаллическая стадия –
 - генитальная стадия –
- > пубертат
-> 1,5 – 3 года
-> 0 – 1,5 лет
-> 3 -6 лет

::255::Определите правильное соответствие стадий психосексуального развития по З.Фрейду с опытом, приобретаемым на этой стадии:

- отвыкание от груди, отделение себя от материнского тела –
 - идентификация с взрослыми того же пола, выступающими в роли образца для подражания –
 - установление интимных отношений; внесение своего трудового вклада в общество –
 - приучение к туалету, самоконтроль –
- > анальная стадия
-> генитальная стадия
-> оральная стадия
-> фаллическая стадия

::256::Определите правильное соответствие защитных механизмов эго в теории З.Фрейда:

- удаление из сознания мыслей, чувств, причиняющих страдание, «мотивированное забывание» -
 - приписывание собственных неприемлемых мыслей, чувств и поведения другим людям –
 - проявление инстинктивного импульса переадресовывается от более угрожающего объекта или личности к менее угрожающему –
- > замещение
-> вытеснение
-> проекция

::257::Определите правильное соответствие защитных механизмов эго в теории З.Фрейда:

- ложная аргументация, благодаря которой иррациональное поведение представляется таким образом, что выглядит вполне разумным –
- способ смягчения тревоги путем возврата к ранним, детским формам поведения –
- способ выражения своих импульсов социально приемлемыми формами –
- отказ от признания того, что произошло –
- > регресс
- > отрицание
- > рационализация
- > сублимация

::258:: По описанию проявлений человека определите его характер согласно теории З. Фрейда:

- взрослый человек скупой, упрямый, заискивающий или враждебный, беспорядочный и жестокий –
- взрослый человек с нормальной сексуальностью, способный к интимным, доверительным отношениям с другими, вносящий свой вклад в общество благодаря продуктивной работе –
- взрослый человек характеризуется пассивностью, зависимостью и доверчивостью или негативизмом, стремлением эксплуатировать других, склонен к вредным привычкам: грызение ногтей, курение, злословие, употребление нецензурной лексики, пьянство –
- взрослый человек характеризуется дерзостью, эксгибиционизмом, чрезмерной гордостью, соперничеством с другими –
- > фаллический характер
- > генитальный характер
- > анальный характер
- > оральный характер

::259:: Определите правильное соответствие типов личности теории А.Адлера:

- люди самоуверенные, напористые, с незначительным социальным интересом, для них характерно превосходство над внешним миром, жизненные задачи решают во враждебной, антисоциальной манере –
- люди с паразитирующей позицией, решают свои проблемы за счет других, отсутствует социальный интерес –
- больше опасаются неудачи, чем стремятся к успеху, социально-бесполезны, бегут от решения жизненных задач –
- высокий социальный интерес и высокий уровень активности, проявляют истинную заботу о других и заинтересованы в общении с ними –
- > управляющий тип
- > избегающий тип
- > берущий тип
- > социально-полезный тип

::260:: Определите правильное соответствие содержания архетипов в теории К.Юнга:

- бессознательное женское начало в личности мужчины –
- социальная роль, маска человека, проистекающая из общественных ожиданий –
- бессознательное проявление скрытых, темных сторон жизни –
- > тень
- > анима
- > персона

::261:: Определите правильное соответствие содержания архетипов в теории К.Юнга:

- воплощение целостности и гармонии, регулирующий центр личности –
- персонификация жизненной мудрости и зрелости –

- бессознательное мужское начало в личности женщины –
- > анимус
- > мудрец
- > самость

::262::Определите правильное соответствие основных понятий теории К.Юнга:

- попытка человека замещать чувство неадекватности чувством адекватности посредством развития физических или интеллектуальных умений и навыков –
- глубокое всепроникающее чувство собственной неполноценности по сравнению с другими людьми –
- тенденция преувеличивать собственную значимость, чтобы преодолеть постоянное ощущение неполноценности –
- > комплекс превосходства
- > комплекс неполноценности
- > компенсация

::263::Определите правильное соответствие структурных компонентов личности в теории К. Юнга:

- компонент личности, содержащий воспоминания и образы, передаваемые по наследству от наших человеческих и человекообразных предков –
- компонент личности, состоящий из подавленных воспоминаний и забытых переживаний-
- компонент личности, состоящий из мыслей, чувств, воспоминаний и ощущений, благодаря которым мы чувствуем свою целостность, постоянство и осознаем себя людьми-
- > эго
- > личное бессознательное
- > коллективное бессознательное

::264::Определите правильное соотношение потребностей согласно гуманистической теории А. Маслоу:

- потребность, которая мотивирует человека устанавливать разумный порядок, структуру и прогнозируемость своего окружения
- потребность, которая мотивирует человека к близким взаимоотношениям с другими (друзья, семейная жизнь, членство в группах и организациях)
- потребность, которая мотивирует человека достигать признания и уважения других
- > безопасности и защите
- > потребность в самоуважении
- > потребность в принадлежности

::265::Определите правильное соотношение режимов подкрепления:

- режим, в котором подкрепление дается после того, как прошло случайное количество времени –
- режим, в котором подкрепление осуществляется после некоторого количества реакций, но на непредсказуемой основе –
- режим, в котором подкрепляется первая реакция, происходящая после истечения определенного количества времени –
- режим, в котором подкрепляется первая реакция, следующая после определенного числа реакций –
- > с вариативным соотношением
- > с вариативным интервалом
- > с постоянным соотношением
- > с постоянным интервалом

::266::Соотнесите правильно элементы конфликта:

- ценности, по поводу которых возникает столкновение интересов противоположающихся сторон конфликта –
 - противоречия, которые возникают между взаимодействующими сторонами и которые они пытаются разрешить посредством противоборства –
 - взаимодействие между людьми, выражающееся в противоборстве сторон ради достижения своих интересов и целей –
- > объект конфликта
-> конфликт
-> предмет конфликта

::267::Соотнесите правильно стратегии конфликтного поведения:

- использование фактов и логики для подтверждения своей позиции и убеждения оппонента –
 - навязывание другой стороне предпочтительного для себя решения –
 - поиск решения, устраивающего все стороны –
- > кооперирование
-> рациональное убеждение
-> соперничество

::268::Соотнесите правильно стратегии конфликтного поведения:

- понижение своих стремлений, в результате чего исход конфликта становится менее приятным, чем хотелось бы –
 - уход из ситуации конфликта (физический или психологический) –
 - нахождение в ситуации конфликта, но без всяких действий по его разрешению –
- > бездействие
-> избегание
-> уступки

::269::Определите и соотнесите по описанию людей, конфликтные типы, выделенные американским конфликтологом Дж. Скоттом:

- человек хочет чего-то прямо сейчас, даже если в этом нет необходимости –
 - человек держит все в себе, не говорит о своих обидах, а потом внезапно набрасывается на окружающих, когда они считают, что все идет хорошо –
 - человек замечает следы лжи или серией обманов, так что окружающие перестают понимать, во что верить, а во что – нет –
 - человек якобы делает добро окружающим, но в глубине души сожалеет об этом (проявляется в виде саботажа, востребования подаренного или требования компенсации) –
- > «ложный альтруист»
-> «невинный лгун»
-> «максималист»
-> «скрытный»

::270::Соотнесите правильно участников конфликта:

- участники конфликта, которые берут на себя инициативу в развязывании конфликта между другими лицами, группами или государствами –
 - участники конфликта, которые разрабатывают общий план противоборства с оппонентом в целях разрешения противоречия в свою пользу –
 - третья сторона в конфликте (авторитетный помощник), которую призывают участники конфликта для разрешения проблемы –
- > посредник (медиатор)
-> организаторы

-> инициаторы

::271:: По описанию поведения в конфликте определите периоды развития конфликта:

разъединение, стремление отстаивать в большей степени только собственные интересы, использовать активные формы и способы противостояния и противоборства –

использование более жестких силовых способов противоборства –

стремление учитывать интересы друг друга, поиск путей и способов разрешения конфликта, взаимоприемлемого решения –

-> период конфронтации

-> период дифференциации

-> период интеграции

::272:: Соотнесите правильно составляющие образа «Я»:

представление о себе в момент самого переживания –

каким человек должен был бы стать, по его мнению, чтобы соответствовать социальным нормам –

каким человек желал бы стать, если бы это оказалось для него возможным –

-> фантастическое Я

-> реальное Я

-> идеальное Я

::273:: Соотнесите правильно компоненты самосознания:

знания индивида о самом себе –

отношение к тому, что человек знает о себе, т.е. оценка тех качеств, которые входят в его представление о себе –

поступки человека, которые вытекают из знаний о себе и отношений к себе –

-> поведенческий

-> оценочный

-> когнитивный (познавательный)

::274:: По описанию поведения человека, определите уровень его самооценки:

человек переоценивает себя в ситуациях, которые не дают для этого повода –

человек неуверен в себе и занижает уровень своих возможностей –

человек правильно оценивает свои достоинства и недостатки –

-> адекватная

-> заниженная

-> завышенная

::275:: Соотнесите правильно структурные компоненты направленности личности:

активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет, явление, деятельность, связанная с положительным отношением к ним –

суждения, знания о природе и обществе, в истинности которых человек не сомневается и стремится к тому, чтобы руководствоваться ими в жизни –

складывающаяся на основе прошлого опыта предрасположенность индивида к определенной форме реагирования, побуждающая его ориентировать свою деятельность в определенном направлении и действовать последовательно по отношению ко всем объектам и ситуациям –

понятие, с помощью которого характеризуется социально-историческое значение для общества и личностный смысл индивида определенных явлений действительности –

-> убеждения

-> ценность

-> установка

-> интерес

::276::Соотнесите правильно основные понятия психологии личности:

целенаправленная система последовательно-выполняемых действий, осуществляющих практический контакт организма с окружающей средой –

особая деятельность по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни –

состояние диссонанса между наличием сильной мотивированности достичь цель и наличием преграды, препятствующей этому достижению –

-> переживание

-> фрустрация

-> поведение

::277::Соотнесите правильно основные понятия критической жизненной ситуации:

неспецифический ответ организма на воздействие вредных агентов, которое рассматривается как угрожающее –

состояние диссонанса между наличием сильной мотивированности достичь цель и наличием преграды, препятствующей этому достижению –

столкновение противоположно направленных феноменов –

критический момент, поворотный пункт жизненного пути личности (смерть близкого человека, смена социальной обстановки, тяжелые заболевания и др.) –

-> кризис

-> фрустрация

-> конфликт

-> стресс

::278::Разместите в порядке возникновения стадии переживания кризиса по теории Дж. Каплан:

еще большее увеличение напряжения, требующее мобилизации внешних и внутренних источников

первичный рост напряжения, стимулирующий привычные способы решения проблемы

повышение тревоги, депрессия, чувство беспомощности и безнадежности, дезорганизация личности

рост напряжения в условиях безрезультатности решения проблемы

-> 1

-> 2

-> 3

-> 4

::279::Соотнесите понимание конфликта с теоретическим направлением:

конфликт это одновременная актуализация двух и более мотивов –

конфликт это столкновение альтернативных возможностей реагирования, поведения –

конфликт это столкновение идей, целей, ценностей, словом, феноменов сознания –

-> психоанализ

-> когнитивизм

-> бихевиоризм

::280::По описанию определите тип человека по классификации Э. Кречмера:

худой и тонкий человек при среднем и выше среднего росте; тонкая кожа, узкие плечи, длинные и худые конечности, слаборазвитая мускулатура –

- сильно развитый скелет и мускулатура, среднего и высокого роста, широкие плечи, мощная грудная клетка –
- среднего роста, имеет склонность к ожирению, слабо развитые мышцы и опорно-двигательный аппарат, круглая голова на короткой шее –
- > пикнический тип
- > астенический тип
- > атлетический тип

::281::Соотнесите правильно черты характера (по направленности):

- инициативность, трудолюбие, работоспособность –
- тактичность, вежливость, чуткость –
- самокритичность, скромность, гордость –
- аккуратность, бережливость, расточительность –
- > к вещам
- > к деятельности
- > к самому себе
- > к другим

::282::Соотнесите правильно свойства характера:

- энергия, с которой человек преследует поставленные цели (опираясь на волю) –
- упорство и последовательность в достижении цели –
- разносторонность увлечений, интересов, стремлений –
- стержневые свойства характера, которые не меняются со временем –
- > устойчивость
- > твердость
- > широта
- > сила

::283::Соотнесите правильно свойства характера:

- нерешительность в достижении цели –
- достижение цели с помощью некоторых уступок –
- склонность к самоограничению, сужению сферы интересов –
- стержневые свойства характера, которые меняются со временем –
- > неустойчивость
- > узость
- > мягкость
- > слабость

::284::Соотнесите стили воспитания детей подросткового возраста по классификации Е.А. Личко и Э.Г. Эйдемиллера:

- к подростку проявляют мало внимания, нет интереса к его делам, часты физическая заброшенность и неухоженность, ребенок остается без надзора –
- повышенное, обостренное внимание и забота к ребенку, чрезмерная опека и мелочный контроль поведения, слежке, запретах и ограничениях, подавляют развитие его чувства самостоятельности и ответственности –
- на ребенке срывают зло открыто, применяя насилие, или скрыто, когда между родителями и ребенком стоит «стена» эмоциональной холодности и враждебности –
- > жестокие взаимоотношения
- > гипопротекция
- > доминирующая гиперпротекция

::285::Соотнесите стили воспитания детей подросткового возраста по классификации Е.А. Личко и Э.Г. Эйдемиллера:

родители стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, потакают его желаниям, чрезмерно обожают и покровительствуют, восхищаются его минимальными успехами и требуют такого же восхищения от других –

ребенком тяготеются, его потребности игнорируются, считают ребенка обузой и проявляют общее недовольство ребенком –

от ребенка требуют честности, порядочности, чувства долга не соответственно его возрасту, игнорируя интересы и возможности подростка, возлагают на него ответственность за благополучие близких. Ему насильно приписывают роль главы семьи –

-> повышенная моральная ответственность.

-> эмоциональное отвержение

-> потворствующая гиперпротекция

::286::Правильно соотнесите понятия:

это формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-типологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит успешность деятельности –

это врожденные анатомо-физиологические особенности центральной нервной системы, органов чувств и движения, функциональные особенности организма человека, составляющие природную основу его способностей –

это высокая степень развития способностей, прежде всего специальных, в определенной области деятельности –

-> талант

-> задатки

-> способности

::287::Правильно соотнесите понятия:

это высший уровень развития способностей, выражающихся в результатах достигнутых одновременно в ряде областей деятельности –

это качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности и выделяющее его среди других лиц, обучающихся этой деятельности –

это формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-типологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит успешность деятельности –

-> способности

-> одаренность

-> гениальность

::288::Соотнесите правильно виды способностей:

способности, которые одинаковым образом проявляют себя в различных видах деятельности (обучаемость, ручные движения, способность к письму и счету) –

способности к определенным видам деятельности (художественные, музыкальные, математические) –

способности, которые группируются и развиваются на базе задатков, общих и специальных способностей –

-> групповые способности

-> специальные способности

-> общие способности

::289::Соотнесите правильно виды общения:

отношения строятся на основе эмоциональной привлекательности, ценностного сходства партнеров и мало зависят от социальных рангов и ролей, люди ориентированы на свои внутренние цели и ценности –

помогает людям создавать и поддерживать отношения, построенные на основе деловых, формально-социальных контактов, оно обеспечивает коммуникацию в таких социальных тандемах, как «руководитель- подчиненный, «покупатель-продавец» -

это распространенная форма общения, предполагающая позиционное неравноправие партнеров –

-> монологическое общение

-> ролевое общение

-> межличностное общение

::290::Соотнесите основные механизмы научения форме поведения:

отражение мимических и пантомимических движений, воспроизведение предречевых и речевых вокализаций –

воспроизведение специфических движений взрослого или движений, входящих в состав действий с определенными предметами –

следование какому-либо примеру, образцу, однако в большей мере осознанное, т. к. требует выделения не только образца, но и его отдельных сторон, черт, манеры поведения-

уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо психологический процесс (полностью бессознательный), посредством которого субъект присваивает себе свойства, качества, атрибуты другого человека и преобразует себя (целиком или частично) по его образцу –

-> имитация

-> идентификация

-> копирование

-> подражание

::291::Соотнесите основные понятия возрастной теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

своеобразное сочетание того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются у ребенка с социальной средой –

деятельность, которая на данном этапе оказывает наибольшее влияние на развитие психики –

качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период –

-> центральное новообразование

-> социальная ситуация развития

-> ведущая деятельность

::292::Соотнесите правильно ведущий вид деятельности и возрастной период в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

эмоциональное общение ребенка со взрослыми –

предметная деятельность –

ролевая игра –

учебная деятельность –

-> ранний возраст

-> младший школьный возраст

-> дошкольный возраст

-> младенчество

::293::Соотнесите правильно ведущий вид деятельности и возрастной период в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

учебная деятельность –

- интимно-личностное общение в учебной и других видах деятельности –
- учебно-профессиональная деятельность –
- трудовая деятельность, профессиональная учеба –
- > средний школьный возраст, подросток
- > младший школьный возраст
- > поздняя юность (ранняя зрелость)
- > старший школьник (ранняя юность)

::294::Соотнесите правильно центральное новообразование и возрастной период в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- ходьба, первое слово –
- «внешнее Я сам» по Выготскому –
- произвольность поведения –
- произвольность всех психических процессов, кроме интеллекта –
- > дошкольный возраст
- > младший школьный возраст
- > младенчество
- > ранний возраст

::295::Соотнесите правильно центральное новообразование и возрастной период в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- произвольность поведения –
- произвольность всех психических процессов, кроме интеллекта –
- чувство взрослости, возникновение представления о себе «не как о ребенке» -
- профессиональное и личностное самоопределение –
- > дошкольный возраст
- > средний школьный возраст, подросток
- > старший школьник (ранняя юность)
- > младший школьный возраст

::296::Соотнесите правильно социальную ситуацию развития и возрастной период в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- освоение норм и отношений между людьми –
- усвоение способов деятельности с предметами –
- освоение социальных норм, взаимоотношений между людьми –
- освоение знаний, развитие интеллектуально-познавательной деятельности –
- > младший школьный возраст
- > младенчество
- > дошкольный возраст
- > ранний возраст

::297::Соотнесите правильно социальную ситуацию развития и возрастной период в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- освоение знаний, развитие интеллектуально-познавательной деятельности –
- освоение норм и отношений между людьми –
- освоение профессиональных знаний, умений –
- освоение профессионально-трудовых умений –
- > старший школьник (ранняя юность)
- > средний школьный возраст, подросток
- > младший школьный возраст
- > поздняя юность (ранняя зрелость)

::298::Соотнесите правильно периоды возрастного развития и возрастные эпохи, согласно теории развития личности А.В. Петровского:

- период младшего школьного возраста –
- период среднего школьного возраста –
- период старшего школьного возраста –
- > эпоха отрочества
- > эпоха детства
- > эпоха юности

::299::Соотнесите правильно эпохи развития и возрастные рамки, согласно теории развития личности А.В. Петровского:

- эпоха детства –
- эпоха отрочества –
- эпоха юности –
- > 15 – 17 лет
- > 0 – 11 лет
- > 11 – 15 лет

::300::Соотнесите правильно ведущие виды деятельности:

- ведущий вид деятельности в дошкольном детстве, способ познания окружающего мира, усвоения употребления вещей и человеческих форм практического поведения, отражение отношений взрослых –
- ведущий вид деятельности у школьников, процесс усвоения социального опыта, процесс усвоения знаний, умений, навыков –
- ведущий вид деятельности у взрослых, деятельность, направленная на производство определенных общественно-полезных –
- > труд
- > игра
- > учение

3.2. Список вопросов для зачета

1. Психология как наука, предмет и задачи.
2. Психология в системе наук.
3. Методы психологии.
4. Основные этапы развития психики в филогенезе.
5. Сознание как высшая форма развития психики.
6. Бессознательное как уровень развития психики.
7. Понятие о деятельности, ее виды и структура.
8. Феномен общения в социальной психологии.
9. Понятие педагогического общения.
10. Понятие ощущений, его характеристики.
11. Понятие восприятия, его характеристики.
12. Понятие памяти, его виды.
13. Процессы памяти.
14. Понятие внимания, его виды.
15. Понятие мышления, его характеристики.
16. Формы и операции мышления.
17. Понятие воображения, его виды.
18. Аналитико-синтетические способы создания образов воображения.
19. Понятие эмоций, виды эмоций.
20. Развитие эмоциональной сферы школьника.
21. Понятие темперамента. Типы темперамента.
22. Понятие характера.
23. Типология характеров.
24. Акцентуации характера.
25. Понятие межличностных отношений.
26. Понятие социально-психологического климата.
27. Понятие конфликта, его виды. Способы поведения в конфликте.
28. Понятие личности.
29. Основные теории личности.
30. Социализация личности и ее основные характеристики.
31. Понятие социального поведения.
32. Понятие и факторы психического развития.
33. Закономерности психического развития.
34. Возрастная периодизация психического развития.
35. Социальная ситуация развития.
36. Ведущая деятельность возраста.
37. Основные новообразования возраста.
38. Характеристика кризиса 3-х лет.
39. Психическое развитие в младшем школьном возрасте.
40. Психическое развитие и формирование личности в подростковом возрасте.
41. Психическое развитие и формирование личности в юношеском возрасте.
42. Психологические основы обучения.

43. Понятие педагогической деятельности
44. Индивидуальный стиль педагогической деятельности.
45. Психологические требования к личности учителя.

4. Вспомогательный раздел

4.1. Учебно-методическая карта

дисциплины «Психология» для студентов специальности 1-31 03 03

«Прикладная математика» (по направлениям) специализации:

1-31 03 03 - 02 Прикладная математика (научно-педагогическая деятельность)

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов			Формы контроля знаний
		Лекции	Семинарские занятия	Управляемая самостоятельная работа обучающихся	
1	2	3	4	5	7
1.	Раздел 1 «Общая психология»	14	16	2	
1.1.	Предмет, задачи, методы психологии. 1. Предмет психологии. 2. Психология в системе наук. 3. Методы психологии.	2	2	-	Защита рефератов
1.2.	Сознание. 1. Основные этапы развития психики в филогенезе. 2. Сознание как высшая форма развития психики. 3. Сознательное и бессознательное.	2	2	-	Защита рефератов, фронтальный опрос
1.3.	Психология деятельности и общения. 1. Понятие о деятельности, ее виды и структура. 2. Феномен общения в социальной психологии. 3. Понятие педагогического общения.	-	2	2	Защита рефератов, фронтальный опрос
1.4.	Ощущения и восприятие. 1. Понятие ощущений. 2. Понятие восприятия. 3. Развитие сенсорно-перцептивной сферы школьника.	2	2	-	Защита рефератов, фронтальный опрос, тестирование
1.5.	Внимание и память. 1. Понятие памяти. 2. Процессы памяти. 3. Понятие внимания. 4. Виды внимания.	2	2	-	Защита рефератов, фронтальный опрос, тестирование
1.6.	Мышление и воображение. 1. Понятие мышления. 2. Формы и операции мышления. 3. Понятие воображения. 4. способы создания образов воображения.	2	2	-	Защита рефератов, фронтальный опрос

1.7.	Эмоции и чувства. 1. Понятие эмоций. 2. Виды эмоций. 3. Развитие эмоциональной сферы школьника.	2	2	-	Защита рефератов, фронтальный опрос, тестирование
1.8.	Темперамент и характер. 1. Понятие темперамента. Типы темперамента. 2. Понятие характера. 3. Типология характеров. 4. Акцентуации характера.	2	2	-	Защита рефератов, фронтальный опрос
2.	Раздел 2 «Социальная психология»	4	6	2	
2.1.	Межличностные отношения. Конфликты в малой группе. 1. Понятие межличностных отношений. 2. Понятие социально-психологического климата. 3. Понятие конфликта, его виды. Способы поведения в конфликте.	2	4	2	Защита рефератов, фронтальный опрос
2.2.	Личность и ее социализация. 1. Понятие личности. 2. Основные теории личности. 3. Социализация и ее основные характеристики. 4. Понятие социального поведения.	2	2	-	Реферативные работы
3.	Раздел 3 «Возрастная и педагогическая психология»	8	12	4	
3.1.	Факторы, закономерности и динамика психического развития. 1. Понятие психического развития. 2. Факторы психического развития. 3. Закономерности психического развития. 4. Возрастная периодизация психического развития.	-	2	2	Защита рефератов, фронтальный опрос
3.2.	Психическое развитие ребенка до поступления в школу. 1. Социальная ситуация развития. 2. Ведущая деятельность возраста. 3. Основные новообразования возраста. 4. Кризис 3-х лет.	2	2	-	Защита рефератов, фронтальный опрос
3.3.	Психическое развитие в младшем школьном возрасте. 1. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. 2. Развитие психических процессов. 3. Развитие эмоционально-волевой сферы. 4. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте.	2	2	-	Защита рефератов, фронтальный опрос

3.4.	Психическое развитие и формирование личности в подростковом и юношеском возрасте. 1. Социальная ситуация развития личности подростка. 2. Основные новообразования в подростковом возрасте. 3. Социальная ситуация развития в старшем школьном возрасте. 4. Основные новообразования в юности.	2	2	-	Защита рефератов, фронтальный опрос, тестирование
3.5.	Психологические основы обучения. 1. Обучение. 2. Психологические условия формирования знаний, учебных умений и навыков. 3. Психологические основы современных видов обучения.	2	2	-	Защита рефератов, фронтальный опрос
3.6.	Психология педагогической деятельности и личности учителя. 1. Понятие педагогической деятельности. 2. Индивидуальный стиль педагогической деятельности. 3. Психологические требования к личности учителя.	-	2	2	Защита рефератов, фронтальный опрос
	Всего часов	26	34	8	Зачет

Старший преподаватель

Н.Н. Дудаль

4.2. Список рекомендуемой литературы

Основная

к разделу «Общая психология»

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М.: Че Ро, 1998. 336 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. // Психология личности. Тексты. – М. Просвещение. 1982. – С. 20-27.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2008. 583 с.
4. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
5. Психология личности. В 2 т. - Т.2. Хрестоматия. / Под ред. А.В. Райгородского. Самара, «БАХРАХ», 1999. 544 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. М.: Педагогика, 1989. – С. 103-122, 236-240.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. (Основные положения, исследования и применения). СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.

к разделу «Социальная психология»

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 366 с.
2. Битянова, М.Р. Социальная психология. – М.: ЭКСМОПресс, 2004. – 576 с.
3. Коломейцев, Ю.А. Социальная психология спорта / Ю.А. Коломейцев. – Минск, 2005. – 298с.
4. Майерс, Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 682 с.
5. Платонов, Ю.П. Основы социальной психологии. СПб.: Речь, 2004. – 624 с.
6. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: Владос 1995. – 544с.
7. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию. – Мн.: АСАР, 2005. – 768с.

к разделу «Возрастная и педагогическая психология»

1. Божович, Л.И. Избранные психол. труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - 3-е изд. - М.: Воронеж: МОДЭК, 2001. - 352 с.
2. Возрастная, педагогическая и социальная психология: курс лекций / под науч. ред. Ю.А. Коломейцева. - Минск: БГПУ, 2006. - 249 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: курс лекций / Т.П. Березовская, А.М. Гадилия, и др. - Минск: БГПУ, 2010. - 104 с.
4. Волков, Б.С, Волкова, Н.Н. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 1: От рождения до поступления в школу: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Б.С. Волков, Н.Н. Волкова; под ред. Б.С. Волкова. - М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 366 с.
5. Волков, Б.С, Волкова, Н.Н. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 2: От младшего школьного возраста до юношества: учеб. пособие для студентов

- вузов, обучающимся по пед. специальностям / Б.С. Волков, Н.Н. Волкова; под ред. Б.С. Волкова. - М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 343 с.
6. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология. / М.В. Гамезо. - М.: Педагогическое общество России, 2004.- 512 с.
 7. Кулагина, И.Ю., Коллюцкий, В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. - М.: ТЦ «Сфера», «Юрайт-М», 2001. - 464 с.
 8. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. для студентов обучающихся по пед. специальностям. 10-е изд. перераб. и доп. / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2006.- 608 с.
 9. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. - Изд. 4-е. / Л.Ф. Обухова. - М.: Пед. общество России, 2004. - 446 с.
 10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. - М.: Школа - Пресс, 1995.
 11. Фридман, Л.М., Кулагина, И.Ю. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. - М.: Просвещение, 1991. - 288 с.
 12. Габай, Т.В. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов вузов / Т.В. Габай. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
 13. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. метод. пособие для студентов пед. вузов / М.В. Гамезо. – М.: Пед. общество России, 2004. – 512 с.
 14. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
 15. Иващенко, Ф.И. Педагогическая психология: практикум: учеб.пособие / Ф.И. Иващенко. – Минск: Изд. центр БГУ, 2008. – 127 с.
 16. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников / Ф.И. Иващенко. – Минск: Высш. Шк, 2006. – 192 с.
 17. Казанская, В.Г. Педагогическая психология / В.Г. Казанская. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
 18. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов пед. вузов : В 3 кн. Кн. 2: Психология образования / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 608 с.
 19. Педагогическая психология / учеб. дл студентов вузов / Под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 400 с.
 20. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология: – СПб.: учеб. пособие для студентов вузов. – Питер, 2000. – 416 с. – (Мастера психологии).
 21. Родионов В.А., Ступницкая М.А. Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 160 с.
 22. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. Для учителя / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
 23. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 544 с.
 24. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Под. Ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 555 с.

Дополнительная:

к разделу «Общая психология»

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания — СПб.: Питер, 2001. — 288 с
2. Бодров В. А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. — М.: ПЕР СЭ, 2000. — 352 с.
3. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996. — 496 с.
4. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. Мн.: Вышш. шк.; 2004. — 302 с.
5. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х ч. Ч. 1. М.: Мир, 2000. — 472 с.
6. Вилюнас В. Психология эмоций / В. Вилюнас. - СПб., 2007. — 496с
7. Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. — 480 с.
8. Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. Мн.: Амалфея, 2004. — 311 с.
9. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. — СПб., 2000. — 464 с.
10. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. - СПб: Питер, 2002. — 288 с.
11. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. — М. 1982. — 447 с.
12. Психология индивидуальных различий. Тексты. МГУ, 1982. — 489 с.
13. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. Мн.: Вышш. шк., 2003. — 272с.
14. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984. — с. 232-254.

к разделу «Социальная психология»

1. Андреева, Г.М. и др. Зарубежная социальная психология XX столетия. — М.: Аспект Пресс, 2002. — 288 с.
2. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме: СПб.: Прайн – Еврознак, 2002. — 570 с.
3. Бодалев, А.А. Психология общения. — М.: Воронеж: МОДЭК, 2002. — 256 с.
4. Бэрон, Р. Социальная психология: ключевые идеи. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
5. Гришина, Н.В. Психология конфликта. М., СПб.: Питер, 2000. — 464 с.
6. Зимбардо Ф, Ляйппе М. Социальное влияние / Перевод с англ. Н. Мальгиной, А.Федорова. - СПб.: Питер, 2000. — 444 с.
7. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: М.: ТЦ Сфера; Юрайт, 2001. — 160 с.
8. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: ТетраСистемс, 2000. — 431 с.
9. Кричевский, Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. М.: Аспект Пресс, 2001. — 320 с.
10. Милграм, С. Эксперимент в социальной психологии/ С. Милграм. — СПб.: Питер, 2000. — 336 с.
11. Ольшанский, Д.В. Психология масс. — СПб.: Питер, 2002, — 368с.

12. Реан, А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.

13. Хрестоматия по социальной психологии: Учебное пособие для студентов: Сост. И вст. Т. Кутасовой. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 220 с.

14. Чалдини, Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 2000. – 270 с.

к разделу «Возрастная и педагогическая психология»

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика Экспериментально-педагогич. исследование Педагогика, 1984. – 296 с.

2. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Под ред А.А. Бодалева. – М.: Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии» - НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

3. 18. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С.Абрамова. // учебное пособие для студентов вузов. - М: Академический проект; Альма Матер, 2006. – 702 с.

4. Волков, Б.С, Волкова Н.В. Детская психология. Логические схемы. / Б.С. Волков., Н.В. Волкова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.

5. Волков, Б.С. Психология подростка. / Б.С. Дарвиш. // учебное пособие. - М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2005. — 208 с.

6. Волков, Б.С. Психология юности и молодости. / Б.С. Волков // учебное пособие. - М.: Академический Проект; Трикста, 2006. – 256 с.

7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти томах. Т. 4: Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. - М., 1984. – 432 с.

8. Ермолаева, М.В. Психология развития. / М.В.Ермолаева. - Воронеж,: МПСИ; МОДЭК, 2003. – 376 с.

9. Киселева, Н.В. Стресс и его преодоление подростками: монография / Н.В. Киселева; под науч. ред. Л.В. Марищук. – Минск: «Четыре четверти», 2011. – 224 с.

10. Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. Для учителя / И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

11. Общая, возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. Т.П. Березовская, М.В. Кравченко, А.В. Музыченко. - Минск: БГПУ, 2006. - С. 67 - 128.

12. Психология развития: словарь / под общей редакцией Петровского А.В. - М: СПб; Речь, 2006. – 176 с.

13. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. - СПб.: ПРАЙМ - ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

14. Регуш, Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждения от рождения до пожилого возраста. \ Л.А. Регуш.. - СПб: Речь, 2006. – 320 с.

15. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие. / Е.Е.Сапогова. - М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.

16. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. НИИ общ. и пед. психологии АПН ССР. / Д.И. Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
17. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: Схемы / Б.Б. Айсмонтас. – М.: Владос, 2002. – 207 с.
18. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
19. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения: кн. для учителя – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
20. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: МГУ, 1986. – 200 с.
21. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В.А. Канн-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
22. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии: / М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
23. Маркова, А.К. и др. Формирование мотивации учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
24. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
25. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
26. Психология: самостоятельная управляемая работа студентов непсихологических факультетов: учеб.- метод, пособие / авт.- сост. Ю.А. Коломейцев [и др.]. - Минск: БГПУ, 2005. – 163с.
27. Психологические проблемы формирования личностной направленности педагога: учеб.-метод. пособие /А.М. Гадилия [и др.]; науч. ред. Ю.А. Коломейцев. – Минск: БГПУ, 2006. – 83 с.
28. Рубинштейн, С.Л. Психологическая наука и дело воспитания// Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
29. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
30. Талызина, Н.Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня //Вопросы психологии. – 1993. - №1. – С. 92 – 102.
31. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман. – М.: Совершенство, 1998. – 420 с.
32. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение / Н.И. Чуприкова. – М.: АО «Столетие», 1995. – 192 с.