



М. И. АНДРОСОВА, Н. Г. ГОТОВЦЕВА, Т. Ю. КОВТУН

ПСИХОЛОГИЯ

Киров
2018



М. И. АНДРОСОВА, Н. Г. ГОТОВЦЕВА, Т. Ю. КОВТУН

ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие

Киров
2018

© АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2018
© ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», 2018
© Андросова М. И., Готовцева Н. Г., Ковтун Т. Ю., 2018

УДК 159.9
ББК 88
А66

**Рекомендовано учебно-методическим советом
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова»,
протокол № 7 от 29.11.2018**

Авторы:

*Андросова Мария Ивановна,
Готовцева Нюргустана Геннадьевна,
Ковтун Татьяна Юрьевна*

Рецензенты:

*Л. И. Афанасьева,
кандидат психологических наук;
Н. К. Лотова,
кандидат педагогических наук*

А66 Андросова, М. И. Психология [Электронный ресурс]: учебное пособие / М. И. Андросова, Н. Г. Готовцева, Т. Ю. Ковтун. – 2-е изд., испр. и доп. – Электрон. текст. дан. (1,9 Мб). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования: PC, Intel 1 ГГц, 512 Мб RAM, 1,9 Мб свобод. диск. пространства; CD-привод; ОС Windows XP и выше, ПО для чтения pdf-файлов. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-907091-31-3

Учебное электронное издание

Учебное пособие представляет курс, разработанный на основе лекций М. И. Андросовой, Н. Г. Готовцевой, Т. Ю. Ковтун по курсу «Психология» для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

В учебном пособии «Психология», написанном в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, рассматриваются все необходимые для изучения вопросы и проблемы, представленные в рамках одноименной дисциплины. В издании раскрываются предмет, цели, задачи, методы, категории общей психологии, истории психологии, возрастной психологии, педагогической психологии и социальной психологии.

Учебное пособие содержит вопросы для самопроверки по разделам, словарь основных психологических понятий (глоссарий), именной указатель, литературу по разделам.

Предназначено для преподавателей вузов, руководителей учебных заведений, студентов и аспирантов.

ISBN 978-5-907091-31-3

УДК 159.9
ББК 88

© АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2018
© ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», 2018
© Андросова М. И., Готовцева Н. Г., Ковтун Т. Ю., 2018

Оформление и верстка *Е. Сунцова*

Дата подписания к использованию: 07.12.2018

Объем издания: 1,9 Мб. Комплектация: 1 электрон. опт. диск (CD-R)

Тираж 10 экз.



Издательство АНО ДПО «Межрегиональный центр
инновационных технологий в образовании»

610047, г. Киров, ул. Свердлова, 32а, пом. 1003

Тел.: 8-800-222-30-98

<https://mcito.ru/publishing>; e-mail: book@mcito.ru

Оглавление

| | |
|---|-----|
| Введение | 7 |
| Раздел 1. Общая психология | |
| Лекция 1. Психология как наука. Связь психологии с другими науками..... | 9 |
| Лекция 2. Основные этапы развития психики в филогенезе. Свойства психологического отражения..... | 10 |
| Лекция 3. Строение и функциональная организация центральной нервной системы человека | |
| 1. Мозг и его функции..... | 11 |
| 2. Анализирующая и синтезирующая деятельность коры больших полушарий головного мозга..... | 15 |
| Лекция 4. Методологические проблемы психологии | |
| 1. Основные понятия методологии..... | 17 |
| 2. Методологические принципы, лежащие в основе построения теоретического и практического курса психологии..... | 18 |
| Лекция 5. Основные методы современной психологии..... | 18 |
| Лекция 6. Деятельность..... | 20 |
| Лекция 7. Психические познавательные процессы | |
| 1. Ощущение и восприятие..... | 21 |
| 2. Память и мышление..... | 28 |
| 3. Внимание..... | 34 |
| 4. Воображение..... | 35 |
| 5. Речевая деятельность..... | 37 |
| Лекция 8. Структура личности | |
| 1. Темперамент и характер..... | 38 |
| 2. Волевая активность личности..... | 44 |
| 3. Эмоции..... | 46 |
| 4. Способности..... | 48 |
| 5. Интеллект..... | 53 |
| Литература..... | 59 |
| Раздел 2. История психологии | |
| Лекция 1. Введение в историю психологии..... | 60 |
| Лекция 2. Зарождение и основные этапы психологии как науки..... | 66 |
| Лекция 3. Психологические теории и направления..... | 74 |
| Литература..... | 84 |
| Раздел 3. Возрастная психология | |
| Лекция 1. Введение в возрастную психологию..... | 85 |
| Лекция 2. Предпосылки возникновения возрастной психологии..... | 88 |
| Лекция 3. Периодизация психического развития..... | 90 |
| Лекция 4. Младенчество..... | 92 |
| Лекция 5. Раннее детство..... | 98 |
| Лекция 6. Дошкольный возраст..... | 102 |
| Лекция 7. Младший школьный возраст..... | 107 |
| Лекция 8. Подростковый возраст..... | 110 |
| Лекция 9. Юношеский возраст..... | 116 |
| Лекция 10. Молодость..... | 119 |
| Лекция 11. Зрелость (взрослость)..... | 121 |
| Лекция 12. Поздняя зрелость (старость)..... | 122 |
| Литература..... | 124 |

Раздел 4. Педагогическая психология

| | |
|---|-----|
| Лекция 1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии | 125 |
| Лекция 2. Принципы и методы педагогической психологии | 128 |
| Лекция 3. Исторические аспекты развития педагогической психологии | 140 |
| Литература..... | 147 |

Раздел 5. Социальная психология

| | |
|--|-----|
| Лекция 1. Введение в социальную психологию | 148 |
| Лекция 2. Общение | 151 |
| Лекция 3. Группа как социально-психологический феномен | 156 |
| Лекция 4. Социальная психология личности | 158 |
| Лекция 5. Лидерство и руководство | 161 |
| Лекция 6. Этнопсихология..... | 164 |
| Литература..... | 166 |

| | |
|-----------------------|------------|
| Глоссарий..... | 167 |
|-----------------------|------------|

| | |
|--------------------------------|------------|
| Именной указатель | 171 |
|--------------------------------|------------|

Введение

Учебная дисциплина «Психология» является обязательной частью цикла общепрофессиональных дисциплин основной профессиональной образовательной программы бакалавриата, реализуемая вузом по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Цель ее изучения – усвоение студентами теоретических знаний и практических навыков в области психологии.

Предлагаемое учебное пособие «Психология» написано в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, где рассматриваются все необходимые для изучения вопросы и проблемы. Учебное пособие ориентировано на будущих педагогов, которым необходимо знать систему основных понятий психологии, понимать закономерности психологических процессов, ориентироваться в основных этапах истории психологии, анализировать этнопсихологические феномены, знать основные понятия и термины психологии, уметь на практике применять полученные знания по психологии. Данные требования к будущим специалистам проявляются в следующих их компетенциях: готовностью к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3), способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-6). В силу специфики нашего курса и данного учебного пособия, мы остановимся подробнее на следующих разделах - общей психологии, истории психологии, педагогической психологии, возрастной психологии и социальной психологии.

Общая психология исследует индивида, выделяя при этом два основных направления - психологию познавательных процессов и психологию личности. Познавательные процессы охватывают ощущение, восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. С помощью этих процессов человек получает и перерабатывает информацию о мире, они же участвуют в формировании и преобразовании знаний. Личность обладает свойствами, которые определяют дела и поступки человека. Это - эмоции, способности, диспозиции, установки, мотивация, темперамент, характер и воля.

Изучение психологических наук начинается с общей психологии, так как без достаточно глубокого знания основных понятий, вводимых в курсе общей психологии, невозможно будет разобраться в том материале, который содержится в специальных разделах предлагаемого курса. Ведь трудно, наверное, представить себе школьника, пытающегося постичь основы высшей математики, но не изучившего еще таблицу умножения, не научившегося складывать и вычитать числа.

Особое внимание в нашем курсе будет уделено истории психологии. История психологии - отрасль психологического знания, имеющая короткую, но насыщенную историю своего развития. Как самостоятельное направление психологической науки, она существует менее 100 лет. Официально годом

рождения социальной психологии считается 1908 год, когда одновременно вышли две книги с аналогичным названием, заявившие себя как первые учебники по новой гуманитарной дисциплине.

Педагогическая психология - раздел психологии, изучающий методы обучения и воспитания, повышающие эффективность выполнения образовательных задач, эффективность педагогических мер, улучшающие психологические аспекты преподавания и т. д. По предмету и методу тесно примыкает к социальной психологии, с одной стороны, и когнитивной психологии, с другой.

Следующий раздел психологии – возрастная психология. Данная отрасль психологии изучает психологические изменения человека по мере взросления, а также, условия, источники и движущие силы развития, проблему возраста и возрастной периодизации, социальную ситуацию, ведущие деятельности, основные новообразования, особенности развития ребенка в разных возрастах.

Социальная психология – раздел психологии, занимающийся изучением закономерностей поведения и деятельности людей, обусловленных включением их в социальные группы, а также психологических характеристик самих групп.

Каждый раздел в учебном пособии заканчивается вопросами для самоконтроля. В конце учебного пособия приводятся терминологический словарь, рекомендуемая литература и персоналии по основным авторам.

Учебное пособие «Психология» предназначен для преподавателей педагогических вузов, педагогов-воспитателей дошкольных и школьных образовательных учреждений, студентов и аспирантов.

Раздел 1. Общая психология

Лекция 1. Психология как наука. Связь психологии с другими науками

Психология – наука о психическом отражении действительности в процессе деятельности человека и поведения животных. Психология – наука о закономерностях, механизмах и фактах психической жизни человека и животных. Основным предметом изучения психологии является психика как свойство мозга. Психологию следует рассматривать на стыке и во взаимодействии с другими науками.

Философия и психология. Философия – наука о наиболее общих законах развития природы, общества и человека. Законы философии являются законами возрастной психологии. Спор между диалектическим и метафизическим способами мышления, способами анализа окружающей действительности.

Метафизика – философский метод, отрицающий качественное саморазвитие бытия через противоречия, тяготеющий к построению однозначной, статичной и умозрительной картины мира.

Диалектика – учение о наиболее общих закономерных связях, становлении и развитии бытия и познания, основанный на этом учении метод мышления. Законы диалектики: единство и борьба противоположностей, переход количественных изменений в качественные.

Педагогика и психология. Педагогика – наука о воспитании и обучении; где акцентируются воспитательные приемы, воздействие. Она раскрывает сущность, цели, задачи и закономерности воспитания, процесса образования, обучения, их роль в жизни общества и развитии личности.

Детская психология – отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности развития ребенка на разных возрастных этапах, а также законы перехода с одного возрастного этапа на другой. В решении одних и тех же задач обучения и воспитания ребенка педагогика и психология ищут ответы на разные вопросы. Педагогика отвечает на вопрос «как?». Психология отвечает на вопрос «почему?».

Медицина и психология. Медицина — совокупность наук о здоровье и болезнях, о лечении и предупреждении болезней, а также практическая деятельность, направленная на сохранение и укрепление здоровья людей. На стыке медицины и психологии возникла совершенно особая отрасль научного знания – психосоматика.

Психосоматика - направление медицинской психологии, занимающееся изучением влияния психологических факторов на возникновение ряда соматических заболеваний. Этот термин означает, что изменения, которые происходят во внутренних органах и системах организма (сердечно-сосудистой, желудочно-кишечной, дыхательной), врачи связывают с более или менее длительным эмоциональным напряжением (в виде страха, тоски, ненависти,

обида, отчаяния), возникающим в ответ на жизненные трудности и конфликты – как межличностные, так и внутренние. Течение и школы в психологии не следует смешивать с ее отраслями, отражающими процесс внутренней дифференциации науки. Отрасли психологии можно классифицировать по различным основаниям: по сферам и видам деятельности – психология труда, политическая, экономическая, социальная, спортивная, медицинская, педагогическая, юридическая и т. д.; по объекту и специфике развития – психология животных (зоопсихология), психология человека (антропологическая психология), детская и возрастная психология, патопсихология.

Дифференциация психологии отвечает, прежде всего, практическим задачам, стоящим перед наукой. Каждая из отраслей имеет свои специфические задачи. Например, общее назначение педагогической психологии состоит в научно-психологическом обосновании педагогической деятельности; возрастная психология нацелена на создание теории психического развития человека в онтогенезе; психофизиология изучает физиологические механизмы, обеспечивающие реализацию психических процессов и явлений.

Что касается места психологии в системе наук, то это проблема целостного постижения феномена человека в философии, науке, религии, искусстве. В психологии субъективность человека анализируется с помощью понятий, в искусстве – изобразительными средствами, в естествознании – анатомией и физиологией.

Преимущество психологии в строгом доказательном характере, беспристрастности, точнее в употреблении терминов и в установлении причинно-следственных зависимостей.

Лекция 2. Основные этапы развития психики в филогенезе. Свойства психологического отражения

Филогенез – процесс исторического развития мира, организмов, их видов, родов, семейств, отрядов. Классов, типов, царств. Филогенез рассматривается в единстве и взаимообусловленности с индивидуальным развитием организмов – онтогенезом.

Онтогенез – (индивидуальное развитие организма), совокупность преобразований, претерпеваемых организмом от зарождения до конца жизни.

Во второй половине 19 века и в первой половине 20 века научным сознанием философов, биологов, психологов овладел сформулированный Э. Геккелем биогенетический закон (1866). Согласно этому закону каждая органическая форма в своем индивидуальном развитии (онтогенезе) в известной мере повторяет черты и особенности тех форм, от которых она произошла. Закон читается так: «Онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза». Это значит, что в онтогенезе каждый индивидуальный организм непосредственно воспроизводит путь филогенетического развития, то есть происходит

повторение развития предков от общего корня, к которому данный организм относится.

Э. Геккель пошел вслед за Ч. Дарвином, который впервые поставил проблему соотношения между онтогенезом и филогенезом еще в «Очерке 1844 года». Он писал: «Зародыши ныне существующих позвоночных отражают строение некоторых взрослых форм этого большого класса, существовавших в более ранние периоды истории Земли».

Сформулированный Э. Геккелем биогенетический закон был воспринят современниками и следующими поколениями ученых как непреложный. Так, К. Бюлер указывал, что «индивиды приносят с собой задатки, а план их осуществления состоит из суммы законов». В то же время К. Коффка, исследуя феномен созревания в соотношении с обучением, отмечал: «Рост и созревание – это такие процессы развития, течение которых зависит от унаследованных особенностей индивидуума, так же как и законченный, при рождении морфологический признак... Рост и созревание, правда, не вполне независимы от внешних воздействий...»

Развивая идеи Э. Геккеля Эд. Клаперед писал о том, что сущность детской природы «в стремлении к дальнейшему развитию», при этом «чем продолжительнее детство, тем длиннее период развития». Возрастная психология как отрасль психологических знаний изучает факты и закономерности развития психики человека, а также развитие его личности на разных этапах онтогенеза. В соответствии с этим выделяются детская, подростковая, юношеская психология, а также геронтопсихология. Каждый возрастной этап характеризуется совокупностью специфических закономерностей развития – основными достижениями, сопутствующими образованиями и новообразованиями, определяющими особенности конкретной ступени психического развития, в том числе развития самосознания.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Воспроизведите по памяти определение психологии и, исходя из этого определения, сформулируйте задачу психологической науки в целом.
2. Каковы основные функции и проявления психики?
3. Как взаимосвязано развитие форм поведения и отражательной функции в процессе эволюции?

Лекция 3. Строение и функциональная организация центральной нервной системы человека

1. Мозг и его функции

Мозг и психика неразрывно связаны между собой. Мозг как носитель психики является ее физиологической основой. Поэтому мы не можем начать рассмотрение высшей психической деятельности человека без предварительного знакомства со строением и функциональной организацией основных частей центральной нервной системы. Изложение материала этого раздела будет лишь

обзорным. Более глубокое изучение анатомо-физиологических механизмов психики нужно начать с научных трудов выдающихся отечественных физиологов И.М. Сеченова (1829-1905) и И.П. Павлова (1849-1936). Также для установления связи сложных форм поведения с возникновением и дальнейшим развитием психических процессов обязательно надо познакомиться с учебными пособиями для студентов университетов Даниловой Н.Н. и Крыловой А.Л. «Физиология высшей нервной деятельности» и Гальперина С.И., Татарского А. Э. «Методика исследования высшей нервной деятельности человека и животных».

Нижним отделом центральной нервной системы является спинной мозг, над ним идет стволовая часть головного мозга и, наконец, её высший отдел - передний мозг.

Передний мозг и покрывающая его кора представляет собой высшие участки головного мозга. Передний мозг у человека занимает самое большое место, примерно 80 % всей его величины. Он состоит из двух полушарий - правого и левого разделенных большой продольной бороздой идущей от лобной доли к затылочной доле. Оба полушария соединяются между собой так называемым мозолистым телом. Вся поверхность коры полушарий покрыта бороздами и извилинами, центральная из них называется ролландовой бороздой. А поперечная - силвиевой. У человека общая поверхность коры равняется в среднем 2000 см, третья часть которой залегает в глубинных слоях борозд и извилин.

Передний мозг с корой больших полушарий в генетическом отношении являются наиболее молодыми участками центральной нервной системы. Можно предположить, что старые её участки до появления новых выполняли более сложные функции. С появлением и развитием корковой области мозга психические функции в целом усложнялись и становились совершеннее. Что это действительно так, показывают следующие явления. У животных, стоящих на более низких ступенях биологической лестницы, в случае удаления коры и переднего мозга функции этих участков начинают нести низшие участки. Например, удаление у рыб переднего мозга не оказывает какого-либо изменения в их поведении (подплывают к корму, хватают приманки и т.д.), а лягушка без больших полушарий не теряет способность производить и координировать свои движения. Лишенный больших полушарий голубь остается обычно неподвижным. У высших животных подобные акты вмешательства в психику резко меняют их действия и поведение. Если у собаки удалить оба полушария, она не узнает ухаживающих за ней людей. Все выработанные навыки у неё исчезают, а вместе с ними утрачивается способность к выработке новых навыков.

А обезьяна без больших полушарий долго не живет. У человека такого рода переключения психических функций на низшие участки мозга совершенно невозможны. Это положение очень ясно подтверждается, например, наблюдениями над детьми, родившимися без коры полушарий. Обычно такие дети рано умирают. Но известен случай, когда такой ребенок жил 3 года и 9

месяцев. Он только лежал, не наблюдалось никаких хватательных движений, губы и язык приходили в движение только тогда, когда его кормили с ложечки, не имел никакого взаимодействия с окружающими. У него за эти годы не выработались даже самые элементарные навыки. Из сказанного не следует, что подкорковые участки мозга никакого отношения к психической жизни не имеют. Мы знаем, что кора больших полушарий своими проекционными волокнами связана со всеми участками головного мозга и со спинным мозгом.

Мозг человека отличается, прежде всего, своим весом от мозга животных, в том числе и от высших. Средний вес головного мозга человека 1.400 г., а средний же вес мозга человекообразной обезьяны - от 400 до 500г. В народе есть мнение о том, что человек с большой головой и высоким лбом - это умный человек. Однако, как подтверждено наукой, величина мозга человека не может быть показателем развития его интеллектуальных способностей. Важно качество структуры мозга, а не его объем.

Функции головного мозга

Головной мозг – главный орган всех познавательных высших психических процессов: ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения и орган управления всеми низ лежащими нервными центрами. Он условно состоит из 3-х блоков:

Первый - это блок тонуса или энергетический блок, представляющий собой верхние отделы стволовой части коры мозга. В частности, в промежуточном мозге локализованы такие образования как таламус, гипоталамус, зрительные бугры и ядра ретикулярной формации. Все эти образования вместе образуют так называемую подкорковую структуру, поддерживающую постоянный тонус коры больших полушарий мозга - энергетический блок.

Энергетический блок имеет три источника:

1. Непрерывный поток информации из внешнего мира. Как показывают опыты, что « голод информации» одинаково губельно и для животных, и для человека. В клинических условиях, когда перерезали пути, ведущие от промежуточного мозга к коре больших полушарий в составе «восходящей» ретикулярной формации, животные моментально засыпали. Это явление наблюдалось и у больных во время операций при мозговых травмах.

2. Импульсы от внутренних обменных процессов организма (сахарный обмен), уровень кислорода в крови, половые рефлексы и т.д.

3. Аффективные окраски эмоционального состояния. Видимо, без эмоций, без их астенического подъема или астенического спада настроений, без переживания своего отношения к тем или иным явлениям окружающей действительности, не было бы интереса к жизни, не имело бы смысла даже существование человека вообще.

Второй блок непосредственно связан с работой по анализу и синтезу сигналов, приносимых из внешнего мира. Иначе говоря, приемом, переработкой и хранением в памяти человека получаемые информации. Второй блок это

задние отделы коры мозга: теменная, височная, и затылочная области. Носит он модально - специфический характер, т.е. все отделы коры второго блока связаны непосредственно через проводящие пути с органами чувств, получают сигналы от зрительных, слуховых, тактильных анализаторов, перерабатывают, «кодируют» их и сохраняют.

В этом процессе велика роль функций таламуса и гипоталамуса. Они связаны через специфические проводящие пути с рецепторами всех органов чувств.

Таким образом, здесь сортируются поступившие через эти каналы сигналы и отправляются по назначению в соответствующие центры анализаторов в коре больших полушарий, т.е. зрительные - в затылочную, слуховые - в височную области для расшифровки (анализа).

Другие образования стволовой части головного мозга (продолговатый мозг, промежуточный мозг, средний мост, мозжечок) и спинной мозг являются органами проведения нервных возбуждения, центром многочисленных защитных, координирующих, регулирующих, адаптационных и других жизненно важных рефлексов.

Третий блок осуществляет программирование, регуляцию и контроль над поведением человека в целом. В него входят аппараты, расположенные в передних отделах больших полушарий, ведущее место в нем занимают лобные доли. Таким образом, сознательная деятельность человека начинается с получения и переработки сигналов из источников информации, кончается формированием в высших отделах больших полушарий намерений, выработкой соответствующей программы действий и осуществлением их в поведении, в умственных операциях и т.п.

Структурными элементами больших полушарий мозга служат нейроны (нервные клетки), проводящие пути и синапсы. Структура нейрона и его функциональная организация – сложная и тонкая. Психическая жизнь человека очень разумно поддерживается через различные образования нейрона, например, тигроидное вещество протоплазмы (биохимическое вещество Несселя) питает энергией клетку, предупреждает переутомление, выделяя в состоянии длительного возбуждения токсины (яд). Дендриты одной клетки, соединяясь с синапсами другой, обеспечивают внутриклеточную связь, а аксоны являются проводящими путями процессов возбуждения из периферии нервной системы в центр головного мозга и обратно к рабочим органам для ответной реакции. Наличие прямых и обратных связей в нервной системе обеспечивает сложнейшие процессы саморегулирования, механизмы которых полностью еще не изучены.

Нейроны в коре образуют по своей функциональной организации 6 слоев. Однако, не все участки коры состоят из 6 слоев клеток, есть участки из 3,4 или 5 слоев. Участки коры с одинаковым количеством слоев клеток составляет поле. Таких полей по Бродману 52, а по карте цитоархитектоники коры-200. Поля, имеющие общие черты в своей функциональной организации, образуют 11 областей коры, в том числе зрительную, височную, лобную и т.д.

Мелко и крупно пирамидные нейроны (3, 5слои) являются проводниками центростремительных импульсов через спинной мозг к рабочему органу. Наружные и внутренние зернистые нейроны (2,4слои) воспринимают центростремительные сигналы и т.д. 1 и 6 слои клеток, имеют специфическое значение: в 1-м слое заложены горизонтальные транс кортикальные» связи, соединяющие соседние участки коры, а в 4-ом слое сосредоточены проекции вегетативных клеток для связи коры с глубинными её отделами. Так называемая миэлиновая оболочка коры покрывает границы между теменной, затылочной и височной областями коры. Это нейроглии, которые обвиваются вокруг аксона, образуя цепь проводящих путей. Они созревают постепенно по мере психического развития ребенка. Как полагают, образование миэлиновой оболочки идет особо интенсивно между 7-11 годами и почти завершается к 17 годам жизни. Таким образом, успех обучения в большей степени связан с образованием нейроглий миэлиновой оболочки коры. После того, как миэлиновая оболочка образована, процесс обучения перестает быть тактическим и принимает стратегический характер. Это говорит о том, что любой вид обучения имеет свое время, т.е. необходимо следить за развитием ребенка, с тем, чтобы учебный процесс соответствовал степени зрелости его нервной системы.

2. Анализирующая и синтезирующая деятельность коры больших полушарий головного мозга

Каждый центр коры головного мозга в своей функциональной деятельности имеет связь со специальным сложным нервным аппаратом – анализатором, состоящим из проводящих нервных волокон и рецептора.

Анализаторы – органы чувств, (зрительный, слуховой, вкусовой, кожный, двигательный) рецепторы которых в зависимости от расположения на теле делят на 3 группы:

Экстерорецепторы, расположенные на поверхности тела. К ним относятся зрительный рецептор – сетчатка глаза, состоящая из чувствительных нервных клеток - колбочек и палочек; слуховой рецептор - кортиева орган, вкусовой сосочки языка, обонятельный и кожный.

Интерорецепторы, располагаются во внутренних органах, в основном они чувствительны к болевым и органическим ощущениям. Проприорецепторы - расположены в сухожилиях, мышцах. Это мышечно-двигательные рецепторы.

Нервные клетки, составляющие рецепторы, очень чувствительны к внешним и внутренним воздействиям. Они без устали, непрерывно все сигналы отправляют по центростремительным проводящим путям в мозг. Рецепторы анализируют раздражители (сигналы) с двух точек зрения: по физическим параметрам и по его значению для организма, т.е. по их объективной и субъективной значимости. Так, свет анализируется по силе, цвету, продолжительности. Звук – по громкости, высоте, тембру, месту, откуда он исходит. Эти свойства раздражителей объективны. В результате такого первоначального анализа они превращаются в последовательность нервных

импульсов, направляющихся к соответствующим пунктам коры большого полушария. В коре больших полушарий завершается высший анализ. Но даже самый совершенный анализ объективных свойств раздражителей еще не дает возможности построить целостную картину внешнего мира. Чтобы понять мир, нужно знать, что значат эти раздражители для организма, какой они имеют внутренний смысл, т.е. нужно определить его субъективную значимость. Это происходит благодаря синтезирующей деятельности коры больших полушарий. Анализ и синтез раздражителей представляют собой две взаимосвязанные стороны единой аналитико-синтетической деятельности коры.

В заключение необходимо подчеркнуть, что описание функциональной системы коры еще должно быть дополнено характеристикой работы двух полушарий переднего мозга. Известно, что у животных оба полушария равноценны, а у человека наблюдаются значительные различия в их способностях. Было обнаружено, что левое полушарие участвует в основном в аналитических процессах, оно - основа логического мышления. Правое полушарие обеспечивает конкретно-образное мышление, с ним связаны художественные и музыкальные способности. Как показывает исследование функциональной асимметрии мозга у детей, первоначально обработка речевых сигналов осуществляется обоими полушариями и доминантность левого формируется позже. Доминантность левого полушария обусловлена трудовой деятельностью человека, в которой правая рука является ведущей рукой. У левшей, предполагают, доминирует правое полушарие или оба равнозначимы.

Почти у всех людей с преимущественным развитием левой руки принцип противоположности размещения речевого центра нарушается: у большинства из них этот центр располагается в левом полушарии, а не в правом, как можно было бы предположить. По данным, у 69% лиц с преимущественным развитием левой руки речевой центр расположен в левом полушарии мозга, у 18 % - в правом полушарии, а у остальных 13% таких центров два, по одному в каждом полушарии. Причина еще не установлена. Существует мнение, что у каждого левши речевой центр в момент рождения расположен в правом полушарии коры, однако, под влиянием окружающей среды и повседневной тренировки такой же центр образуется и развивается и в левом полушарии, причем речевой центр правого полушария может исчезнуть или сохраниться. Означает ли это, что левша обладает более развитым интеллектом? Не обязательно, но имея два центра речи, левша после паралича быстрее восстанавливает способность понимать смысл слов и правильно употреблять их.

Функциональная асимметрия мозга обнаружена не у всех людей, примерно у 1/3 она не выражена, т.е. полушарии не имеют четкой функциональной специализации. Соотношения активности двух полушарий может быть различным. На этом основании И.П. Павловым были выделены специфически человеческие типы нервной высшей деятельности: художественный, мыслительный, средний. Люди художественного типа имеют преимущественно «правополушарное» образное мышление. Для мыслительного типа характерно

«левополушарное» абстрактное мышление. Средний тип характеризуется уравновешенностью функциональной организации обеих полушарий коры.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какова роль человеческого мозга и подкорковых структур в управлении психическими процессами и состояниями.
2. Проанализируйте проблему биологического и социального в развитии психики и поведения человека.
3. Нарисуйте в тетрадь схему центральной нервной системы.

Лекция 4. Методологические проблемы психологии

1. Основные понятия методологии

Под методологией обычно понимают систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности. В современном научном знании термином “методология” обозначают три различных уровня научного подхода.

Первый уровень – некоторый общий философский подход, общий способ познания, принимаемый исследователем. Второй уровень методологии научного познания представлен частной методологией, понимаемой как совокупность методологических принципов, применяемых в данной области знания. Третий уровень – методология как совокупность конкретных методических принципов исследования. Общая методология формулирует некоторые наиболее общие принципы, которые – осознанно или неосознанно – применяются в исследованиях. В качестве общей методологии обычно принимают ту или иную философскую систему.

Любой методический прием – анкета, тест, социометрия – всегда применяется в определенном “методологическом ключе”. В свою очередь и философские принципы не могут быть применены в исследованиях каждой науки непосредственно: они должны преломляться через принципы специальной методологии.

Конкретные методические приемы могут быть относительно независимы от методологических принципов и применяться практически в одинаковой форме в рамках различных методологических ориентации. Однако общий набор методик, генеральная стратегия их применения, безусловно, несут методологическую нагрузку.

Наука – прежде всего исследование. И потому характеристика науки не исчерпывается лишь определением ее предмета. Характеристика науки включает в себя и определение ее метода. Методы – пути познания, способы, посредством которых познается предмет науки. Общая психология, как каждая наука, употребляет не один, а целую систему частных методов или методик. Основные методы науки опираются на закономерности предмета науки.

2. Методологические принципы, лежащие в основе построения теоретического и практического курса психологии

Системный подход, принцип дифференциации, положение отечественной психологии об единстве деятельности и сознания, положение об активности присвоения и активности отдачи, положения П.Я. Гальперина о роли ориентировочной основы действия - набор принципов, лежащих в основе построения теоретического курса психологии в современных отечественных вузах.

Системный подход - направление методологии специально-научного исследования и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Достоинство системного подхода видится в том, что он позволяет гармонично соединить в единую картину самые разнообразные, самые противоречивые теоретические концепции и методологические подходы, имеющиеся в детской психологии. Будущему специалисту чрезвычайно важно осознать эту гармонию и взаимную дополняемость результатов, имеющихся в сфере научного знания.

Согласно принципу дифференциации, широко применяемому в современных технологиях образования, в пособии сопоставляются различные явления социальной действительности, определяется структура того или иного социального явления, события, что позволяет студенту лучше усвоить материал и перенести накопленный опыт из ситуации учебной в русло собственной практической деятельности.

Принцип дифференциации находит отражение в сопоставлении различных точек зрения, по тем или иным вопросам. Согласно положению отечественной психологии об единстве деятельности и сознания, сознание зарождается, формируется и реализуется в деятельности. Только произведя те иные действия, человек способен в полной мере осознать их эффект (интериоризация и экстериоризация).

Положение об активности присвоения и отдачи. Активность присвоения достигается посредством обращения к тем проблемам, которые ставит перед студентами жизнь, к вопросам, которые являются для них чрезвычайно важными. Это позволяет задать некоторую мотивационную основу изучения психологии.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Объясните методологические основы развития человека как личности.
2. Перечислите методологические принципы курса психологии.

Лекция 5. Основные методы современной психологии

Основными исследовательскими методами психологии являются наблюдение и эксперимент. В психологии каждый из этих методов выступает в различных формах. К специфическим научно-исследовательским методам психологии относятся методы тестирования, опроса, анализа продуктов

деятельности. Широкое применение в психологии нашли также методы математического моделирования, статистический анализ и другие.

Объективные методы психологии:

- наблюдение: а) сплошное, б) выборочное;
- эксперимент: а) формирующий, б) естественный, в) лабораторный;
- статистический анализ;
- тесты: а) профпригодности, б) достижения, в) способностей;
- анализ продуктов деятельности: а) анализ рисунков, б) графология;
- опрос: а) беседа (интервью), б) анкета.

Метод наблюдения – преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и объяснения.

Метод эксперимента является основным методом объяснительной психологии. Основная задача психологического эксперимента заключается в том, чтобы сделать доступным для объективного внешнего восприятия существенные особенности внутреннего психического процесса.

К методам описательной психологии относятся интроспекция, самоотчет, включенное наблюдение, эмпатическое слушание, идентификация, беседа как диалог, биографический метод, интерпретация внутреннего мира другого, интуиция, герменевтика.

Интроспекция есть «всматривание» во внутренние процессы познания, явления душевной жизни, психические переживания. Самоотчет представляет собой словесный или письменный отчет о результатах самонаблюдений, описание человеком самого себя в относительной целостности психических проявлений. Включенное наблюдение предполагает реальное участие исследователя в эксперименте, групповой дискуссии и т.п. Эмпатическое слушание – переживание исследователем тем же эмоциональных состояний, который испытывает собеседник, через отождествление с ним.

Идентификация – способность человека мысленно поставить себя на место другого, как бы воплотиться в другом. Диалогическая беседа - при этом партнер по общению не воспринимается как изучаемый объект, а его познание усматривается только через понимание. Биографический метод основан на изучении психологии человека в контексте его истории, через описание его биографии. Интуиция определяется как знание, возникающее без осознания путей и условий его получения. Герменевтика – представляет собой искусство и теорию истолкования различного рода текстов – литературных, религиозных, исторических, научных и др.

К методам практической психологии относятся: психологическая консультация, психологическая коррекция, психотерапия, психотренинг.

Тестирование (вспомогательный метод). Тест – система заданий, позволяющая измерить уровень развития определенного психологического качества (свойства) личности. Тестирование – метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений.

Процедура тестирования обладает рядом достоинств. Она не требует больших временных затрат. Исследование можно проводить в группе испытуемых (респондентов). Способ обработки результатов достаточно прост.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. В чем главное отличие естественного эксперимента от наблюдения? Выделите достоинство того и другого для исследования в школе.
2. Какие психологические методы исследования наиболее широко могут применяться учителем в школе и в каких целях?

Лекция 6. Деятельность

В психологии категория деятельности рассматривается в двух функциях: в качестве объяснительного принципа и в качестве предмета исследования.

Анализ первой функции был начат работами Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна в дальнейшем он был продолжен А.Н. Леонтьевым. Именно он заложил основы так называемого деятельностного подхода в психологии. Он рассматривал предметную деятельность как процесс, внутри которого в качестве необходимого его момента возникает психическая «вообще» деятельность рассматривалась им как одинаково присущее и человеку, и животному. А.Н. Леонтьев исходил из различия внешней и внутренней деятельности. Внешняя деятельность – чувственно предметная, материальная деятельность. Внутренняя – деятельность по оперированию образами представлениями о предметах или идеальная деятельность сознания. Согласно взглядам А.Н. Леонтьева процесс перехода внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность обозначается в психологии термином «интериоризация», обратный переход «экстериоризация».

А.Н. Леонтьев и его последователи полагали, что категорию деятельности можно положить в основание всей психологии. Категория деятельности, деятельностный подход в психологии были реализованы преимущественно при разработке возрастной и педагогической психологии. Однако становление субъективности начинается вовсе не с предметных оснований как таковых. Более того, это становление вообще не может идти по какому-либо одному основанию, будь то сознание, общение или деятельность.

Психологическое строение деятельности достаточно полно и развернуто описано в работах А.Н. Леонтьева и представителей его научной школы. Согласно их взглядам, целостная деятельность имеет следующие составляющие: потребности – мотивы – цели – условия достижения цели (единство цели и условий составляет задачу) и соотносимы с ними: деятельность - действия - операции.

1) потребности, мотивы, цели и условия составляют предметное содержание, то есть внутренний план осуществления, образ;

2) отдельная деятельность, действия, операции составляют ее структурные элементы, то есть реализация деятельности.

В своем единстве оба пласта составляют психологическое содержание деятельности. В деятельности человека постоянно происходят такие взаимные превращения: деятельность – действие – операция и мотив – цель – условия.

В деятельности есть и третий пласт: взаимные переходы и превращения ее отдельных структурных элементов (мотива – в цель, деятельности – в действие и т. д.).

Содержание целостной деятельности соотносимо с понятиями потребности и мотива, с процессом определения их предметного содержания. Поэтому анализ конкретной деятельности человека можно осуществить только тогда, когда будут определены потребности и мотивы этой деятельности при достаточно четком формулировании их предметного содержания. И наоборот.

Источником активности человека и его деятельности выступают многообразные потребности. Потребность – состояние человека, выражающее его зависимость от материальных и духовных предметов и условий существования, находящихся вне индивида. Переживаемая человеком потребность побуждает его к совершению деятельности, к поиску предмета ее удовлетворения. Предмет потребности есть ее действительный мотив. Мотив – это форма проявления потребности, побуждение к определенной деятельности, тот предмет, ради которого осуществляется данная деятельность. Цель – это представляемый или мыслимый результат деятельности.

Деятельность как целое – это единица жизни человека, активность, отвечающая определенной потребности, мотиву. Составляющая деятельности – действие или цепь действий, операции – способы осуществления действия. Операции – это преобразованные действия, ставшие способом осуществления более сложных действий.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какие функции в категории деятельности вы выделили?
2. Что является источником активности человека?

Лекция 7. Психические познавательные процессы

1. Ощущение и восприятие

Психические процессы: восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь – выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности. Для того, чтобы удовлетворять свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен воспринимать мир, обращать внимание на те или иные моменты или компоненты деятельности. Следовательно, без участия психических процессов человеческая деятельность невозможна, они выступают как ее неотъемлемые внутренние моменты. Психические процессы не просто участвуют в деятельности, они в ней развиваются и сами представляют собой особые виды деятельности.

Было экспериментально доказано, что внутренние, т.е. психические, процессы, называемые высшими психическими функциями, по происхождению и структуре являются деятельностями. Разработаны и доказаны на практике теории, утверждающие, что психические процессы можно формировать через организованную по особым правилам внешнюю деятельность. Внешняя деятельность в результате ее специальных преобразований, направленных на сокращение и автоматизацию отдельных звеньев, их превращения в навыки, постепенно переходит во внутреннюю, собственно психическую (интериоризация). Интериоризованными психическими процессами являются произвольные и опосредствованные речью познавательные процессы: восприятие, внимание, воображение, память и мышление.

Познание - это результат правильного отражения человеком в своем сознании воздействия различных проявлений окружающего мира и собственного организма. Оно помогает ему формировать отношение не только к объектам, познания и действия, но и к самому себе. Это и определяет активный характер психической деятельности человека в непосредственном отражении отдельных свойств, качеств или целостных образов предметов, явлений, ситуаций и событий.

Согласно теории отражения непосредственное чувственное познание - это, прежде всего, ощущение. Ощущения считаются самым первым источником познания окружающего мира.

Ощущения возникают как:

1. Физический процесс. Внешний или внутренний сигналы, действуя на рецепторы органов чувств, вызывают их раздражение (возбуждение).

2. Физиологический процесс. Возникшее возбуждение передается по проводящим (центростремительным, афферентным) путям в центры коры головного мозга.

3. Психический процесс. В центрах (в зрительном, слуховом, вкусовом и т.д.) коры головного мозга нервное возбуждение (энергия внешнего мира) переходит в факт сознания т.е. завершается осознание образа раздражителя - что-то круглое, гладкое, яркое и т.д.

Психофизиологические механизмы ощущений

В основе объяснения физиологических механизмов ощущений лежит рефлекторная концепция И.М. Сеченова и И.П. Павлова. Аппаратом приема и переработки воздействий определенных раздражителей из внешней и внутренней среды является анализатор (орган чувств). Каждый анализатор состоит из трех частей:

I - Периферического отдела. - Рецепторов, которые в зависимости от расположения их на теле различаются как экстерорецепторы, интерорецепторы и проприорецепторы. Каждые из них специализируются на отражение определенных раздражителей. Экстерорецепторы сосредоточены на поверхности тела, принимают зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые и

осязательные сигналы, интерорецепторы находятся во внутренних органах тела, сигнализируют о психосоматических изменениях, о нарушении обменных функций, а проприорецепторы - в сухожилиях, мышцах, участвуют в процессе приема сигналов от двигательной системы организма

II - Чувствительных проводящих нервов - афферентных и эфферентных проводящих путей, по которым раздражение передается в специализированные центры коры мозга или обратно рабочим органам.

III - Мозгового конца анализаторов. Возбуждение зрительных рецепторов (колбочек, палочек) направляется по проводящим путям в затылочную область слуховых (молоточки, наковальни и стремечки среднего уха) - в височную область коры, вкусовые (палочкообразные сосочки "бокальчики" или "луковицы") - предположительно в нижнюю часть задней поверхности полушарий головного мозга. В этот центр стремится и возбуждение обонятельных рецепторов (чувствительные нервы слизистой оболочки носовой полости). Раздражение кожных рецепторов (осязательные тельца, расположенные в коже и в наружной слизистой оболочке) отправляют нервные импульсы в центральную заднюю извилину коры головного мозга.

Сигналом о том, что нервное возбуждение (физическое и физиологическое) превратилось в коре больших полушарий в психический процесс - ощущение, является осознание отражения отдельного свойства, качества предметов и явлений - цвета, звуков, запахов и т.д. Вслед за ощущением происходит ответная реакция организма. Например, при уколе руки булавкой, рука одергивается; при сильном свете зрачки суживаются, при слабом - расширяются.

Все ответные движения организма называются рефлексом, который по данным экспериментальных исследований физиологов за последние десятилетия имеет структуру не дугообразную, а кольцеобразную. Последний акт кольцеобразной ответной реакции заключается в информировании центров коры о том, какие изменения совершаются в данный момент в организме. Благодаря этой обратной связи между рецептором и центром анализатора мозг непрерывно регулирует деятельность внутренних органов движения.

Общие закономерности ощущений

Ощущениям присущи общие закономерности психофизической и физиологической природы: пороги чувствительности, адаптация, сенсбилизация (контраст), взаимодействие и синестезия.

Пороги чувствительности определяются минимальной или запредельной (максимальной) силой воздействия раздражителя, который в данных условиях способен вызывать ощущение или чувство боли. Различают нижний абсолютный, верхний предельный пороги чувствительности, чувствительность к различению. Исследователями закономерностей ощущений П.Л. Лазаревым, К.Х. Кекчеевым и другими экспериментально установлено, что величины абсолютного нижнего порога чувствительности меняются в зависимости от модальности анализаторов. Например, глаз может увидеть ночью пламя свечи

на расстоянии до 27-4.8 км; тиканье ручных часов при полной тишине можно обнаружить в пределах до 6 метров, присутствие одной чайной ложки сахара можно заметить в 8 литровом растворе воды, наличие одной капли духов - в помещении, состоящем из 6 комнат.

Верхний порог чувствительности - это та максимальная интенсивность воздействия раздражителя, в пределах которой еще возникает ощущение. За верхним порогом ощущение исчезает и переходит в другое качество - в разрушительные для организма болевые ощущения. Это уже патология. Порог различения - это тот момент, когда возникает едва заметное различие в силе или качестве раздражителя.

Пороги чувствительности индивидуальны. Острота чувствительности зависит в первую очередь от характера профессиональной деятельности, тренировок и упражнений. На основе острой, тонкой чувствительности развиваются специальные способности (музыкальные, художественные, спортивные и т.д.).

Явление сенсбилизации или контраста - это изменение чувствительности под влиянием предшествующего или сопутствующего (одновременного) воздействия раздражителя. Например, ощущение серого квадрата меняется в зависимости от фона. На белом фоне серый квадрат кажется темным, на черном - светлым, на красном - зеленым, на желтом - синеватым. Явление контраста очень широко используется модельерами, художниками, дизайнерами и т.д.

Синестезия характерна музыкантам. У них звуковое ощущение (шум, тон, музыкальный аккорд) вызывает цветное представление. Механизмы синестезии в ощущениях еще до конца не исследованы.

Восприятие

Понятие о восприятии и основные его особенности

Ощущения входят в состав восприятия. Отдельные свойства предметов, явлений, фиксированные в сознании в результате первоначального их отражения, неотделимы от целого. Различение целого - это уже более сложный психический процесс - восприятие. В восприятии целостного образа предмета играет роль выделение его ведущих признаков, адекватных гипотезе о предполагаемом объекте познания.

Восприятие в процессе практической деятельности приобретает свои важнейшие человеческие качества. В деятельности формируются его основные виды: восприятие глубины, направление и скорости движения, времени и пространства. Человек обучается воспринимать и оценивать формы.

При восприятии знакомых предметов (доски, стола, кафедры и т.д.) процесс узнавания предмета происходит очень быстро, бывает достаточно объединить 2-3 основных признака, чтоб наступило узнавание. А при восприятии незнакомых предметов узнавание организуется в гораздо более развитых формах, т.е. в большей или меньшей мере оно связано с операциями мышления: с анализом, сравнением и сопоставлением. Все это говорит, что восприятие - сложный и

активный процесс, требующий значительной аналитико-синтетической деятельности нескольких корковых центров и центров речи. Кроме того, в процессе восприятия всегда участвуют двигательные компоненты в виде ощущений предмета, движения глаза, выделяющих наиболее информативные точки предмета, пропевания и проговаривания соответствующих звуков, чтобы обозначить его словом.

Физиологическая основа восприятия, таким образом, определяется комплексной деятельностью системой анализаторов: зрительного, слухового, двигательного и других, а также отражением или воздействием комплексных раздражителей на рецепторы. Зрительное восприятие неразрывно связано с движениями глаз, осязание - с движениями рук, внимание - с мышечными сокращениями, определяющими его сосредоточенность, переключаемость и рассеянность. При решении человеком задач почти всегда работает его артикуляционный аппарат; речевая деятельность без движений гортани и лицевых мышц невозможна. Следовательно, всякая деятельность - это соединение внутренних и внешних, психических и поведенческих действий и операций.

Следовательно, виды восприятия определяются по ведущему анализатору, способствующему целостно, предметно отразить мир. Так выделяются восприятия зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные вкусовые и кинестетические. По форме существования материи определяют восприятия пространства и времени.

Восприятие пространства

Восприятие пространства сопутствует любую предметную деятельность человека, в процессе которой он отражает расстояния и отдаленности в расположении предметов от себя и друг от друга, глубины направления их нахождения, формы и величины. Существуют два взгляда на восприятие пространства. Одни выделяют восприятие пространства как врожденные способности человека, другие - как продукт развития его личного опыта. Однако здесь нужно подчеркнуть и позицию третьей стороны о единстве чувственных и мыслительных процессов в восприятии пространства. Более значимыми из чувственных процессов являются зрительно-слуховые и осязательные восприятия, которые всегда в большей или меньшей мере связаны с мышлением, памятью, вниманием.

Зрительно человек воспринимает пространство – монокулярно (формирование изображения предмета на сетчатке одного глаза) и бинокулярно (одновременное формирование двух изображений одного и того же предмета на сетчатках двух глаз). Монокулярное зрение определяет правильную оценку расстояния и величины в очень ограниченных пределах. Обычно люди воспринимают пространственные отношения предметов бинокулярно. Бинокулярно более полно и точно воспринимается третье измерение, т.е. удаленность и глубина пространства. В данном процессе физиологической

основой является само устройство глаза – способность сетчатки формировать оптическое изображение трехмерного пространства одновременно при помощи движения глаз (аккомодации и конвергенции), определять направления и оценить расстояние.

Аккомодация – функциональное изменение хрусталика, связанное с увеличением и уменьшением преломляющей силы отражаемого предмета. Изменение формы хрусталика (до шарообразного или плоского) совершается в очень не больших пределах (от 25 до 30 м.). Отклонение от нормального зрения (близорукость и дальнозоркость) связано с аккомодацией хрусталика. У близоруких людей наблюдается слабая утолщенность хрусталика. По этой причине сильно преломляющие лучи собираются в хрусталике, не доходя до сетчатки. Окулисты рекомендуют им носить очки с вогнутыми стеклами, которые рассеивают лучи и доводят точки пересечения этих лучей до сетчатки, у дальнозорких людей преломление лучей через хрусталик слабое, поэтому на сетчатку падают еще не собравшиеся лучи. Дальнозорким - рекомендуют очки с вогнутыми стёклами, которые усиливают преломление и собирают лучи на сетчатке.

Конвергенция – согласованное движение глаз (правого и левого) обеспечивающее ясное изображение предмета на их сетчатках. Местом наиболее ясного видения предмета на сетчатке является желтое пятно. Конвергенция глаз обуславливает точное восприятие расстояния, удаленности, глубины. Большая роль в этом процессе принадлежит работе глазных мышц, также теням предметов и личному опыту.

Восприятие времени

Воспринимаемые нами предметы, явления возникают, развиваются и изменяются во времени. Как мы знаем, время является формой существования материи. Оно существует объективно, независимо от сознания. Человек воспринимает время, представляет его и мыслит о нем как нечто реальное, движущееся от прошлого к настоящему, от настоящего к будущему.

Когда человек говорит о восприятии времени, имеет в виду время настоящее. Прошедшее – предмет памяти оно существует в его воспоминаниях Будущее – предмет воображения и мысли. Оно идеально, как некий план, проект, о котором человек думает. Настоящее время с точки зрения психологии восприятия состоит из «отрезков» движущегося времени (школьный урок, час обеденного перерыва, вечер представления спектакля в театре). Настоящее человек воспринимает как последовательность времени, как его длительность и продолжительность.

Для восприятия времени у человека нет особого органа. Оно обуславливается деятельностью всех органов чувств и физиологическими процессами, происходящими в организме. По мнению И.П. Павлова, в восприятии времени большую роль играют циклические явления. Головной мозг за день получает раздражение, утомляется, затем восстанавливается,

пищеварительный канал периодически то занят пищей, то освобождается от нее и т.д. Итак, каждое состояние органа отражается в больших полушариях, которое помогает человеку отличить один момент времени от другого.

Время воспринимается субъективно, т.е. в зависимости от направленности внимания и психического состояния человека. Это состояние может быть положительным или отрицательным - приятным или неприятным. /"Время тянется". "Время идет медленно", иногда "Время идет быстро". "Время летит быстро"/. Время быстро летит особенно тогда, когда содержание сознания имеет положительную эмоциональную окраску. При подавленном состоянии ожидания, обычно, кажется, что время стоит на одном месте.

Вообще непосредственное восприятие времени (чувство времени) отличается неточностью, субъективностью. Длительность времени человек зачастую или недооценивает, или переоценивает. А это нередко отражается отрицательно и на деятельность человека, и на его душевное - состояние. Восприятие времени иногда может приближаться к объективно - измеряемому времени (чувство времени продолжительности урока - 45 минут). Довольно точное восприятие времени вырабатывается у спортсменов на бегу, путешественников, разведчиков. Известно, что на восприятие времени оказывают влияние некоторые медикаменты и психотропные вещества. Например, хинин и алкоголь, заставляют время течь медленнее, кофеин ускоряет его, марихуана имеет на него непостоянное влияние: ускоряет или замедляет субъективное время. Однако как пишут исследователи, механизм, опосредствующий восприятие времени, до сих пор является одной из нерешенных психофизиологических проблем.

Индивидуальные и типологические особенности восприятия

Каждый человек в протекании процесса восприятия в целом обнаруживает свои индивидуальные особенности. Как мы видели, это объясняется психическим складом личности и ее опытом, образованием, состоянием органов чувств и т.д. Индивидуальный характер восприятия проявляется и в их динамике, точности, глубины, степени обобщенности и в особенностях эмоциональной окраски. В зависимости от этого различают следующие типы восприятия: синтетический; аналитический; аналитико-синтетический; эмоциональный.

У людей синтетического типа, восприятия наблюдается явная склонность отражать явления в целом, не обращая внимания на детали. Синтезирующие факты человек не любит, не говорит много не вникает в частные стороны вопроса, не объясняет, не описывает, а сразу говорит свое положительное или отрицательное суждение.

Люди аналитического типа, наоборот слишком много внимания уделяют на частные случаи, детали, забывая при этом о главном. Такие люди часто теряют восприятие целостного предмета.

У людей аналитико-синтетического типа в одинаковой мере сочетаются анализ и синтез. Они отчетливо видят как главные, так и второстепенные

признаки воспринимаемого объекта. Так, формируемый в его сознании образ складывается из объективных сторон предмета. Этим же законом определяется и возникновение у него ассоциаций. Его мышление отличается строгостью и носит преимущественно логический характер. Он постоянен, принимает всегда верные решения. Действия его рациональны.

И, наконец, бывают люди эмоционального склада восприятия. Они очень часто воспринимают не сами вещи, какие есть, а подменяют излишним вниманием к своим переживаниям, выражая их через эмоции восторга, тревоги, надежды, сомнения и т.д.

Данные типы восприятия встречаются в чистом виде редко. Люди часто проявляют смешанные типы в зависимости от содержания деятельности, особенностей воспринимаемых предметов. Аналитико-синтетический тип восприятия считается самым продуктивным.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Как определяются пороги чувствительности?
2. Можно ли произвольно изменять чувствительность?
3. Что общего и в чем различие между ощущением и восприятием?
4. Раскройте индивидуальные и типологические особенности восприятия.

2. Память и мышление

Память

Память определяется как способность головного мозга воспринимать окружающую действительность, запечатлевать ее в нервных клетках, хранить воспринятые сведения, а затем по мере необходимости воспроизводить их. Память имеет огромное значение в жизни и деятельности человека. Память основа всякого научения, необходимая предпосылка любой творческой деятельности.

Память как особый психический процесс не дана человеку в готовом виде. Она складывается и изменяется по мере созревания его мозга, в процессе его развития под влиянием условий жизни, воспитания и обучения. Память теснейшим образом связана с личностью, ее внутренним миром, интересами, образом жизни, поэтому развитие памяти происходит вместе с развитием всего индивидуально-психологического облика человека.

Непрерывное расширение кругозора, стремление овладеть знаниями, навыками и умениями, усложнение деятельности приводят как к количественным изменениям в памяти, так и к тем качественным преобразованиям, которые, в конечном счете, определяют дальнейшее развитие памяти.

С возрастом меняется структура мнемической деятельности, непосредственное и произвольное запоминание перерастает в сложную, сознательно регулируемую деятельность, опирающуюся на разнообразные

способы смысловой обработки материала, осуществляется переход от произвольной памяти к произвольной.

Еще в большей степени это относится к памяти, причем к двум ее основным процессам одновременно: к запоминанию и воспроизведению. Запоминание осуществляется в деятельности, которая содержит действия и операции.

Припоминание также предполагает выполнение определенных действий, направленных на то, чтобы вовремя и точно вспомнить запечатленный в памяти материал.

Виды памяти

Виды памяти классифицируются по ведущему анализатору, по продолжительности протекания процесса, по форме психической активности, а также в зависимости от особенностей содержания запоминаемого материала и его воспроизведения.

Виды памяти по предмету и материалу деятельности дифференцируются, например, в зависимости от того, что запоминается или воспроизводится. Воспроизведение может относиться к движениям, чувствам, образам и т.д.

Виды памяти:

1. Двигательная память – память на движения и движения. Хорошо запоминаются и воспроизводятся различные движения. Этот вид памяти лежит в основе выработки двигательных навыков и привычных действий (бытовые, трудовые навыки и привычки, спортивные навыки и т.д.). Развитие двигательной памяти зависит от вида деятельности, воспитания, тренировки.

2. Эмоциональная память - память на чувства, т.е. сохраняются в памяти человека, пережитые ими чувства (побледнеть, покраснеть при воспоминании какого-либо случая из жизни, боязнь думать о давно пережитом несчастье).

3. Вербальная (словесно-смысловая память) - запоминание и сохранение, а затем и воспроизведение прочитанных и услышанных мыслей в словесной форме. Здесь слово имеет решающее значение, без него не может быть отвлеченно-логической памяти. Для словесной памяти характерно то, что из материала запоминается и воспроизводится существенное, общий смысл, общие мысли, а точное сохранение подлинных выражений не соблюдается. Уровень данного вида памяти, как и другие, зависит от понимания смысла материала, установления существенного в акте заучивания и от запасов знаний, опыта, от основной деятельности человека.

4. Наглядно-образная память или память на представления способствует запоминанию лиц, картин природы, обстановки, запахов, вкусов и т.д. При этом выступают общие и сходные черты, т.е. образы тех предметов и явлений окружающей действительности, которые человек отражал в своей практической деятельности.

Все эти виды памяти взаимосвязаны, и в процессе любой деятельности один и тот же материал запоминается с помощью двух или более видов памяти.

Индивидуальные и типологические особенности памяти

Память у людей обнаруживает ряд более или менее выраженных индивидуальных и типологических особенностей.

Для индивидуализированного учета особенностей памяти конкретного человека недостаточно констатировать, что у него вообще хорошая или плохая память. Существенно знать специфические качества и особенности памяти данной личности. О качестве (силе) памяти очень часто судят только по скорости запоминания. Особенно распространено такое мнение в школах. Считают, если школьник быстро запоминает, значит у него хорошая память; медленно запоминает - слабая память. Правильно будет, когда о силе памяти судят и по скорости запоминания и скорости забывания. По скорости запоминания и скорости забывания можно выделить следующие, наиболее характерные индивидуальные особенности в проявлениях памяти.

В отношении каждой из этих особенностей память одного человека может отличаться от памяти другого. В этой связи индивидуальная коррекционная работа по развитию памяти

Второго и третьего случаев сочетания особенностей памяти у детей требуют, чтобы учителя проводили обязательно специальную индивидуальную коррекционную работу по устранению их. Четвертый случай в проявлении памяти чаще встречается у учащихся, которые в силу каких-то причин не посещали школу, а потому запустили свою учебную работу. Возможно, что в этих случаях имеются и последствия нервно-мозговых болезней. Такие дети обычно нуждаются в индивидуальной длительной реабилитационной помощи или специального лечения.

Сила памяти у людей в различных областях знаний проявляется неодинаково. Одни лучше запоминают языковедческий материал, другие математический и т.д. У школьников эти особенности в значительной мере определяются отношением к учению, наличием у него интереса и внимания к тому или иному предмету. Педагоги, учителя должны развивать у детей разносторонний интерес, как лучшего пути развития памяти.

Типы памяти связаны с тем, какая сенсорная область служит наилучшей основой для воспроизведения. Одни люди чаще запоминают зрительные, другие слуховые, третьи - двигательные стимулы. Один человек, для того, чтобы запомнить, должен сам прочесть текст, и в воспоминании у него восстанавливается преимущественно зрительный образ, у другого - слуховые восприятия и представления, у третьего - двигательные; текст закрепляется ими лучше всего посредством записи. Чистые типы встречаются редко, обычно наблюдаются смешанные: зрительно-двигательный, двигательно-слуховой и зрительно-слуховой типы памяти. У большинства людей господствующим является зрительный тип запоминания предметов и словесно-двигательный - при закреплении словесного материала. Встречаются люди с ярко выраженным зрительным типом запоминания словесного материала, который иногда приближается к «эйдетическому» типу памяти. Эйдетизм способствует

сохранению в памяти живых и ярких образов, что помогает воспроизвести их детально, образно до мельчайших подробностей. Механизмы эйдетической памяти о роли синестезии в ней до сих пор остаются неясными.

Мышление

Мышление в ряде своих форм идентично практической деятельности. В более развитых формах - образной и логической - деятельностный момент выступает в нем в виде внутренних, мыслительных действий и операций. Речь также представляет собой особого рода деятельность, так как часто, характеризуя ее, пользуются словосочетанием "речевая деятельность".

Анатомо-физиологической основой мышления является анализирующая и синтезирующая деятельность всей коры больших полушарий головного мозга. Для мыслительных процессов, прежде всего, имеет значение те сложные временные связи, которые образуются между мозговыми концами анализаторов.

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

Мышление может рассматриваться по трем линиям:

- первая линия – филогенетическая: мышление изучается исторически, т.е. как оно изменялось, начиная с уровня первобытного человека. Речь идет о стиле мышления, его специфике, взятой в культурно-историческом и сравнительно-эволюционном аспектах.

- вторая линия анализа относится к динамике мышления: при этом развитие как переход к качественно новым уровням функционирования не рассматривается. Мышление выступает здесь в качестве процесса решения какой-либо задачи. Развитие ограничивается процессуальностью, разверткой во времени безотносительно перехода с одного уровня на другой, более совершенный.

- третья линия - онтогенетическая: мышление рассматривается как развивающееся в течение жизни, прослеживается, как оно усложняется и совершенствуется по мере взросления человека.

Виды мышления

Наглядно-действенное мышление в элементарном проявлении наблюдается у высших животных. Мышление ребенка, особенно раннего возрастного периода (примерно до 3 лет), отличается наглядно ориентированной произвольной направленностью. В наблюдениях Пиаже ребенок 7 месячного возраста после исчезновения из его рук предмета (в данном случае «папиросной коробки») продолжал размахивать рукой, хотя она была пустой. После этого он вглядывался на неё снова, как бы, проверяя, не появился ли объект снова. Это и

другие примеры Пиаже подтверждают положение о том, что объект мышления у маленьких детей представляется только через посредство действия - манипуляции с предметами.

Предметно - действенное мышление у ребенка в раннем возрасте происходит в процессе его предметной деятельности, предметы - игрушки, предметы - орудия: кубики, шарики, лопатка, чашка, ведро и т.д. используются ребенком как для игры, так и по назначению. Из кубиков «строят», шарики катают, лопаткой набирают песок, чашкой пьют чай, ведром черпают воду. Если у детей манипулирование предметами - орудиями является первоначальной основой развития мышления, то у них оно с возрастом становится неотъемлемой частью наглядно-образного, практического, теоретического и других видов мыслительного процесса.

Наглядно - образное мышление опирается на образах восприятия или на представлениях памяти, воображения. Характерным его признаком является наглядный образ конкретного предмета, явления (рассуждение о космосе, произведениях искусства, литературных героях и т.д.).

Практическое и теоретическое виды мышления связаны неразрывно друг с другом. Б.М. Теплов видел различие между ними в их отношении к практике. Практический ум решает в основном частные конкретные задачи, несет ответственность за организацию практической деятельности в самом процессе мыслительной деятельности. Теоретический же ум направлен на нахождение общих принципов, закономерностей, на выдвижение рабочих гипотез, вариантов решения проблемы и т.д. Теория ответственна перед практикой лишь за конечный результат работы. Все это не дает основание, как утверждает Б.М. Теплов, считать, что практический ум более простой и элементарный процесс, чем процесс теоретического ума. Как практическое, так и теоретическое опирается на языковые средства, которые помогают вскрыть причины и сущность явлений, объяснить их, т.е. мыслить абстрактно, моделировать ситуацию, действия и т.д. Дискурсивность мыслительного процесса обусловлена обычно решением сложных интеллектуальных задач. Она обычно состоит из самых различных этапов, начиная от осознания проблемной ситуации, появления в связи с осознанием ассоциаций, кончая действием и его результатами. Следует отметить, что человеку не всегда нужно следовать по всем этапам мыслительного процесса, в какой-то момент решение приходит внезапно, как озарение. Озарение – это результат интуитивного мышления. Оно протекает без четко выраженных этапов очень быстро. А также мало осознано, поэтому и трудно поддается описанию.

Мыслительные операции

Процесс мышления происходит в виде особых мыслительных операций: сравнения, анализа и синтеза, отвлечения, обобщения и конкретизации, классификации и систематизации.

Сравнение - это мыслительная операция, которая выражается в установлении между предметами сходства и различия, равенства и неравенства, тождества и противоположности. Сравнение бывает последовательным и в виде противопоставления. Последовательное сравнение заключается в том, что изучаемый новый объект или понятие сравнивается с ранее изученными явлениями, имеющими по отношению к ним, какое-то сходство или различие. Сравнение в виде противопоставления - это более глубокая, эффективная операция мышления. Применение данного вида сравнения в процессе обучения дает высокие результаты.

Физиологическое обоснование в процессе обучения, как последовательного сравнения, так и сравнения в виде противопоставления объясняется торможением ошибочных и закреплением правильных сигналов - временных связей, что повышает дифференцированное усвоение понятий, правил, законов, формирует прочные ассоциативные связи по сходству и контрасту.

Анализ - это операция, которая выражается в разложении предметов мышления на составные элементы, на части или на признаки. В процессе анализа устанавливаются отношения и связи целого с его частями, его элементами, что способствует достижению лучшего понимания целого.

Синтез - элементарным синтезом является символический синтез, в результате которого части целого соединяются вместе, составляя их сумму. Анализ и синтез развивается в единстве. Без анализа нет синтеза. В зависимости от индивидуальных типологических различий в единой аналитико-синтетической мыслительной деятельности у человека доминирует или анализ, или синтез. Исходя из этого, различают людей, подобно типологическим особенностям восприятия, с аналитическим или синтетическим умом. У некоторых и анализ, и синтез в мыслительной деятельности одинаково сочетаются, а это показатель сильного аналитико-синтетического ума.

Отвлечение и абстрагирование - это мыслительная операция, которая заключается в умственном отделении какого-либо признака от одного или нескольких объектов, отражаемых в мышлении. В этом процессе признак, отделяемый от объекта, мыслится независимо от других признаков предмета, становится самостоятельным объектом мышления. Отвлечение происходит обычно в результате анализа.

Обобщение - это мысленное соединение сходных, существенных признаков, связей отношений многих отражаемых мышлением предметов в одном понятии об этих предметах. Например, яблоки, груши, сливы и т.д.

Конкретизация - применение такого обобщенного знания к какому-то отдельному частному случаю. Конкретизация выражается в приложении или в отнесении общего отвлеченного признака к единичным объектам.

Классификация - познание окружающей действительности по признакам: множественные предметы распределяются по группам - по классам. Это и есть классификация. Признак, по которому производится классификация, называется основанием классификации.

Систематизация - выражается в расположении отдельных предметов, фактов, явлений и мыслей в пространственном, временном или логическом порядке. Отсюда бывает систематизация пространственная, хронологическая и логическая. Систематизация в пространстве, например, рассадка учеников в классе. Систематизация во времени - расположение прошлых событий в хронологическом порядке. Логическая систематизация - это расположение и изложение научного материала в учебниках. Например, перед тем как изучить основы психологии, необходимо изучить курс общей психологии.

Дедуктивным умозаключением называется такое умозаключение, в котором получается вывод от общего суждения к частному или к единичному.

В процессе *умозаключения* по аналогии мысль движется от единичного к единичному суждению. Ход рассуждения по аналогии идет так: "В прошлый раз меня укусила собака ". "Следовательно, сейчас она меня может укусить ".

Понятия - мысли человек оформляет еще в виде понятий об окружающем мире.

Каждое понятие образуется из связанных между собой суждений о предмете - о его свойствах, состояниях, связях и отношениях. Иметь понятие о каком-либо предмете - значит иметь ряд суждений об этом предмете. Данные суждения тогда будут содержанием данного понятия. Сколько суждений человек скажет о предмете, зависит от его богатства, глубины знаний и опыта. Различают два вида понятий: общие или конкретные понятия (о человеке, природе и т. д.), отвлеченные и абстрактные понятия (о бесконечности, о равенстве и т. д.).

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какие существуют классификации видов памяти?
2. Определите условия, обеспечивающие эффективность произвольного и произвольного запоминания.
3. Объясните анатомо-физиологическую основу мышления.
4. Проведите сравнительный анализ видов мышления.
5. Назовите основные мыслительные операции, которые необходимы для сравнения понятий.

3. Внимание

Внимание обладает определенными параметрами и особенностями, которые во многом являются характеристикой человеческих способностей и возможностей.

Основные свойства внимания:

Концентрированность - показатель степени сосредоточенности сознания на определенном объекте. Концентрированность внимания означает, что образуется как бы временный центр всей психологической активности человека.

Интенсивность - характеризует эффективность восприятия, мышления, памяти в целом.

Устойчивость. Способность длительное время поддерживать высокие уровни концентрированности и интенсивности внимания. Определяется типом нервной системы, темпераментом, мотивацией, внешними условиями

деятельности человека. Устойчивость внимания поддерживается не только новизной поступающих стимулов, но их повторением.

Объем – показатель количества однородных стимулов, находящихся в фокусе внимания (у взрослого человека от 4 до 6 объектов, у ребенка не более 2-3). Объем внимания зависит не только от генетических факторов и от возможностей кратковременной памяти индивида. Имеют также значения характеристики воспринимаемых объектов (их однородность, взаимосвязи) и профессиональные навыки самого субъекта.

Распределение, то есть способность сосредотачивать внимание на нескольких объектах одновременно.

Переключение внимания понимается как возможность более или менее легкого и достаточно быстрого перехода от одного вида деятельности к другому. С переключением функционально связаны и два разноправленных процесса: включение и отключение внимания.

Классификация основных типов внимания обычно производится путем разделения его реакции на: а) генетически и социально обусловленные; б) непосредственные или опосредованные; в) происходящие автоматически или требующие волевого усилия и контроля. В первом случае можно выделить «природный», естественный тип внимания, связанный обычно с проявлением инстинктов размножения и самосохранения или с саморегуляцией организма. Социально-обусловленное внимание – продукт обучения и воспитания.

Особый интерес психологов всегда привлекало произвольное внимание, требующее сознательного самоконтроля и сопровождаемое чувством усилия над собой, в некотором смысле самопринуждением индивида.

Можно предположить, что предрасположенность к произвольному вниманию является одним из фактов социального отбора, так как оно не только условие эффективной работоспособности нашего интеллекта, но и способствует лучшему взаимопониманию людей, предотвращает ненужные конфликты между ними, то есть дает человеку определенные дополнительные шансы для успешной социальной адаптации.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какие виды и качества внимания проявляются у человека?
2. Какое свойство внимания участвует в обеспечении длительной интенсивной деятельности?
3. Взаимосвязаны ли качества внимания и работа сознания?

4. Воображение

Важнейшее значение воображения как психического процесса заключается в том, что оно позволяет представить результат деятельности до ее начала. Любая деятельность человека в отличие от поведения животных предполагает создание ожидаемого результата деятельности (например, стол в завершенном виде как готовое изделие), а также промежуточные результаты (в данном примере те детали, которые нужно последовательно изготовить, чтобы собрать

стол). Таким образом, именно воображение ориентирует человека в процессе деятельности — создает психическую модель конечного и промежуточного продуктов, направляя и способствуя их предметному воплощению. Процесс воображения весьма сложен. С ним связаны другие психические процессы, состояния, свойства личности и прежде всего мышление. Также как и мышление, воображение возникает в проблемной ситуации, мотивируется потребностями личности. В проблемной ситуации, с которой начинается деятельность, существуют две системы опережения сознанием результатов этой деятельности: организованная система образов (представлений) и организованная система понятий. Возможность выбора образа лежит в основе воображения, возможность новой комбинации понятий - в области мышления.

Важнейшей характеристикой проблемной ситуации является ее неопределенность. Когда неопределенность невелика, например известны исходные данные, то ход решения задачи подчинен преимущественно законам мышления. Если проблемная ситуация отличается значительной неопределенностью, то в этом случае в действие приходят механизмы воображения. Ценность воображения, таким образом, состоит в том, что оно позволяет принять решение и найти выход из проблемной ситуации даже при отсутствии необходимой исходной информации. Одновременно это является и недостатком, так как решения в этом случае недостаточно точны, а иногда и ошибочны. Однако человеку приходится постоянно действовать в условиях дефицита информации, и именно воображение помогает ему принять решение в этой ситуации; мышление при этом не может обеспечить никакого варианта решения ввиду недостатка исходных данных.

Воображение характеризуется активностью, действенностью, однако в некоторых обстоятельствах оно может выступать как замена деятельности. При этом воображение создает образы, которые не воплощаются в жизнь, намечает программы поведения, которые не осуществляются и зачастую не могут быть осуществленными. Данная форма воображения называется пассивным воображением. Преднамеренное пассивное воображение — грезы.

Активное воображение может быть творческим и воссоздающим. Воображение, имеющее в своей основе создание образов, соответствующих описанию, называют воссоздающим. Его значение особенно велико в процессе обучения. При чтении учебной, художественной литературы, при изучении географических карт и исторических описаний постоянно оказывается необходимым воссоздавать при помощи воображения то, что отображено в этих книгах, картах, рассказах.

Творческое воображение, в отличие от воссоздающего, предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности.

Процессы воображения имеют аналитико-синтетический характер. Необходимой предпосылкой создания образов является анализ (расчленение) представлений. Путем анализа выделяются представления и их части из связей с другими представлениями, которые возникли в процессах восприятия.

Синтез представлений в процессах воображения осуществляется в различных формах. Наиболее элементарная форма синтезирования образов - агглютинация - предполагает «склеивание» различных, в повседневной жизни несоединимых качеств, свойств, частей (русалка, кентавр, избушка на курьих ножках и т.д.).

Следующая форма синтезирования образов — гиперболизация, т.е. увеличение или уменьшение предмета (великан, мальчик-с-пальчик), а также изменение количества частей предмета или их смещение (дракон с семью головами). При помощи заострения, подчеркивания каких-либо признаков создаются дружеские шаржи и злые карикатуры. В процессе схематизации представления, из которых конструируется образ фантазии, сливаются, различия сглаживаются, а черты сходства выступают на первый план. Типизация — выделение существенного, повторяющегося в однородных фактах и воплощение этих существенных черт в конкретном образе.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Раскройте физиологические механизмы воображения.
2. Что общего и в чем различие образов репродуктивного и продуктивного воображения?
3. Как создаются образы фантазии?
4. Как связан процесс воображения с другими познавательными процессами?

5. Речевая деятельность

Осознаваемое мышление обычно сопровождается и формируется в речи. Речь, или речевая деятельность, - это процесс использования языка для различных целей. А язык - это сложная система кодов, обозначающих предметы, признаки и свойства предметов, действия и отношения. Единицей языка является слово. Слово обозначает вещи, действия, качества или отношения. Основная функция слова - его обозначающая роль. Тем самым внешний мир для человека как бы удваивается. Слово есть материальная оболочка мысли. Без этой оболочки мысль теряется, ею нельзя воспользоваться.

Другая важнейшая функция языка и речи - коммуникативная. С помощью речи люди общаются друг с другом, передают определенные сведения, выражают свои мысли, чувства, идеи и тем самым воздействуют друг на друга. Речь служит средством воздействия на того человека или на тех людей, к которым она обращена. Это воздействие может быть непреднамеренным и преднамеренным, сознательным. В этом случае речь выполняет суггестивную (внушающую), организующую, руководящую и стимулирующую функции.

В слове следует различать значение и смысл. Значение слова - это объективно сложившаяся в историческом процессе система связей и отношений, которая стоит за данным словом. Смысл же слова - это индивидуальное его значение для данного человека, в данный момент, в данной ситуации.

В овладении значением и смыслом слова, в сознательном его использовании проявляется важная функция речи, состоящая в том. Что она есть орудие всей

интеллектуальной деятельности человека. Интеллектуальная деятельность - это решение человеком различных задач, проблем. Человек же, решая задачи, использует свой личный опыт, свои знания и опыт, знания других людей, планирует свою деятельность, предвосхищает мысленно результат решения путем “проигрывания” в уме всего процесса решения. Речь в этом случае выступает как главное орудие всех психических процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения.

Речевую деятельность делят на внешнюю (речь для других) и внутреннюю (речь для себя, про себя.). Внутренняя речь как раз и является основным орудием интеллектуальной деятельности человека. В отличие от внешней речи, развернутой и в той или иной мере логически правильной, внутренняя речь очень фрагментарна, отрывочна, представляет собой диалог человека с самим собой.

Существует много видов речи: обычная звуковая, письменная, жестовая (у глухих), осязательная (путем прикосновения к руке - у слепоглухих). Соответственно различаются способы восприятия речи.

Внешняя речь бывает устной и письменной. Устная речь имеет три формы: восклицательную, выражающую реакцию человека на то или иное воздействие, ситуацию или отношение, диалогическую и монологическую.

Речь человека как средство общения несет в себе не только функцию обмена информацией, но и экспрессивную функцию. Язык животных отличается от языка человека не только по семантической функции, но и по способу общения и степени ритуализации. Также, язык животных - это сигналы разных модальностей: звуки, движения, позы, запахи, цвета. Они с их помощью передают друг другу биологически значимые информации, например, сигнализируют об опасности, покорности, «ухаживания» и т.д. Их язык отражает, таким образом, только конкретные ситуации, нужду и действия. У животных язык как генетически обусловленный природный дар (независимо от количества сигналов) считается закрытой системой. А язык человека открытая система, он не фиксирован генетически и непрерывно развивается и изменяется.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. В чем заключается особенность речи как процесса?
2. Что представляет собой язык как общественно-историческое явление.
3. Опишите язык животных.

Лекция 8. Структура личности

1. Темперамент и характер

Темперамент - это индивидуальные особенности человека, определяющие динамику протекания его психических процессов и поведения. Под динамикой понимают темп, ритм, продолжительность, интенсивность психических процессов, в частности эмоциональных процессов, а также некоторые внешние особенности поведения человека - подвижность, активность, быстроту или

замедленность реакций и т. д. Темперамент характеризует динамичность личности, но не характеризует ее убеждений, взглядов, интересов, не является показателем ценности или малоценности личности, не определяет ее возможности (не следует смешивать свойства темперамента со свойствами характера или способностями). Можно выделить следующие основные компоненты, определяющие темперамент:

1) Общая активность психической деятельности и поведения человека выражается в различной степени стремления активно действовать, осваивать и преобразовывать окружающую действительность, проявлять себя в разнообразной деятельности. Выражение общей активности у различных людей различно. Можно отметить две крайности: с одной стороны - вялость, инертность, пассивность, а с другой - большая энергия, активность, страстность и стремительность в деятельности. Между этими двумя полюсами располагаются представители различных темпераментов.

2) Двигательная, или моторная, активность показывает состояние активности двигательного и речедвигательного аппарата. Выражается в быстроте, силе, резкости, интенсивности мышечных движений и речи человека, его внешней подвижности (или, наоборот, сдержанности), говорливости (или молчаливости).

3) Эмоциональная активность выражается в эмоциональной впечатлительности (восприимчивость и чуткость к эмоциональным воздействиям), импульсивности, эмоциональной подвижности (быстрота смены эмоциональных состояний, начала и прекращение их). Темперамент проявляется в деятельности, поведении и поступках человека и имеет внешнее выражение. По внешним устойчивым признакам можно до известной степени судить о некоторых свойствах темперамента.

Классификацией типов темперамента: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик. Представление о темпераменте человека складывается на основе характерных для него психологических особенностей.

Холерик – это человек, нервная система которого определяется преобладанием возбуждения над торможением, вследствие чего он реагирует очень быстро, часто необдуманно, не успевает себя затормозить, сдержаться, проявляет нетерпение, порывистость, резкость движений, вспыльчивость, необузданность, несдержанность. Неуравновешенность его нервной системы предопределяет цикличность в смене его активности, бодрости: увлекшись каким-нибудь делом, он страстно, с полной отдачей работает, но сил ему хватает ненадолго, и, как только они истощаются, он дорабатывается до того, что ему неважно. Появляется раздражённое состояние, плохое настроение, упадок сил, вялость. Чередование положительных циклов подъёма настроения и энергичности с отрицательными циклами спада, депрессии обуславливают неровность поведения и самочувствия, его повышенную подверженность к появлению невротических срывов и конфликтов с людьми.

Сангвиник – человек с сильной, уравновешенной подвижной нервной системой, обладает высокой скоростью реакции, его поступки обдуманны,

жизнерадостен, благодаря чему его характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни. Подвижность его нервной системы обуславливает изменчивость чувств, привязанностей, интересов, взглядов, высокую приспособляемость к новым условиям. Это общительный человек, легко сходится с новыми людьми и поэтому у него широкий круг знакомств, хотя он и не отличается постоянством в общении и привязанности. Он продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных дел, т.к. при постоянном возбуждении, в противном случае он становится скучным, вялым, отвлекается. В стрессовой ситуации проявляет "реакцию льва", т.е. активно обдуманно защищает себя, берётся за нормализацию обстановки.

Флегматик – человек с сильной, уравновешенной, но инертной нервной системой, вследствие чего реагирует медленно, неразговорчив, эмоции проявляются замедленно; обладает высокой работоспособностью, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям, трудностям, но не способен быстро реагировать в неожиданных ситуациях. Прочно запоминает всё усвоенное, не способен отказаться от выработанных навыков и стереотипов, не любит менять привычки, распорядок жизни, работу, друзей, трудно и замедленно приспосабливается к новым условиям. Настроение стабильное, ровное. При серьёзных неприятностях флегматик остаётся внешне спокойным.

Меланхолик – человек со слабой нервной системой, обладающий повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, а сильный раздражитель уже может вызвать "срыв", "стопор", растерянность, "стресс кролика", поэтому в стрессовых ситуациях могут ухудшаться результаты деятельности меланхолика по сравнению со спокойной привычной ситуацией. Повышенная чувствительность приводит к быстрому утомлению и падению работоспособности. Незначительный повод может вызвать обиду, слёзы. Настроение очень изменчиво, но обычно меланхолик старается скрыть, не проявлять внешне свои чувства, не рассказывает о своих переживаниях, часто грустен, подавлен, неуверен в себе, тревожен, у него могут возникнуть невротические расстройства. Однако, обладая высокой чувствительностью нервной системы, они часто имеют выраженные художественные и интеллектуальные способности.

Темперамент - это внешнее проявление типа высшей нервной деятельности человека, и поэтому в результате воспитания, самовоспитания это внешнее проявление может искажаться, изменяться, происходит «маскировка» истинного темперамента. Темперамент накладывает отпечаток на способы поведения и общения, например сангвиник почти всегда инициатор в общении, он чувствует себя в компании незнакомых людей непринужденно, новая необычная ситуация его только возбуждает, а меланхолика, напротив, пугает, смущает, он теряется в новой ситуации, среди новых людей. Флегматик также с трудом сходится с новыми людьми, свои чувства проявляет мало и долго не замечает, что кто-то ищет повода познакомиться с ним. Он склонен любовные отношения начинать с дружбы и в конце концов влюбляется, но без молниеносных метаморфоз, поскольку у него замедлен ритм чувств, а устойчивость чувств делает его

однолюбом. У холериков, сангвиников, напротив, любовь возникает чаще с взрыва, первого взгляда, но не столь устойчива.

Продуктивность работы человека тесно связана с особенностями его темперамента. Так, особая подвижность сангвиника может принести дополнительный эффект, если работа требует от него частого перехода от одного рода занятий к другому, оперативности в принятии решений, а однообразия, регламентированность деятельности, напротив, приводит его к быстрому утомлению. Флегматики и меланхолики, наоборот, в условиях строгой регламентации и монотонного труда обнаруживают большую продуктивность и сопротивляемость утомлению, чем холерики и сангвиники.

В поведенческом общении можно и нужно предвидеть особенности реакции лиц с разным типом темперамента и адекватно на них реагировать. Подчеркнем, темперамент определяет лишь динамические, но не содержательные характеристики поведения. На основе одного и того же темперамента возможна и «великая» и социально-ничтожная личность.

Характер является результатом воздействий на индивида окружающих факторов (результат среды).

В психологии принято классифицировать характер по типам акцентуации. В современной характерологии подростков, по А.Е. Личко, ведущее место занимает понятие «акцентуация характера», т.е. чрезмерное усиление и выраженность отдельных черт характера, граничащие с психопатиями. В зависимости от степени выраженности различаются явные и скрытые (латентные) акцентуации характера, которые могут переходить друг в друга под влиянием различных факторов, например, семейного воспитания, социального окружения, профессиональной деятельности и физического здоровья. Е.А. Личко выделяет следующие типы характеров (его основные акцентуации): гипертимный, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сензитивный, психоастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный, смешанный типы.

Гипертимный тип. Подростки, относящиеся к этому типу, с детства отличаются большой шумливостью, общительностью, самостоятельностью, склонностью к озорству. В школе, несмотря на хорошие способности, живой ум, умение схватывать на лету, учатся неровно из-за неусидчивости, отвлекаемости, недисциплинированности. Отличаются почти всегда хорошим, даже несколько приподнятым настроением, брызжущей энергией. Плохо переносят жесткую дисциплину и строго регламентированный режим. В необычных ситуациях не теряются, проявляют находчивость. Всегда тянутся к компании, стремятся к лидерству. Отходчивы, быстро мирятся после ссор. «Слабым местом» гипертимного типа является непереносимость однообразной обстановки, а также монотонного труда.

Циклоидный тип. Характеризуются сменой фазы повышенной активности (гипертимности) фазой пониженной деятельности (субдепрессивности). В субдепрессивной фазе отмечается вялость, упадок сил. Труднее становится учиться. Общение с окружающими начинает тяготить, компаний избегают.

Жалуются на скуку. В период подъёма циклоидные подростки выглядят как гипертимные. Бросаются в глаза несвойственные им обычно шутки и желание везде и всюду поспеть.

Лабильный тип. Главная черта - крайняя подвижность настроения; оно меняется часто и по незначительным поводам. Маломотивированные смены настроения могут создавать у окружающих впечатление поверхности и легкомыслия. Однако этих подростков отличают глубокие чувства и привязанность, преданная дружба. Любят компании, новую обстановку, чутки к вниманию окружающих, к похвалам и поощрениям. Не склонны к заносчивости и к сомнению. Не стремятся к роли лидера в группе сверстников. Самооценка отличается искренностью и умением правильно отмечать черты своего характера. «Слабым звеном» в характере является отвержение со стороны значимых лиц, утрата близких и разлука с теми, к кому были привязаны.

Астеноневротический тип. Главными чертами являются повышенная утомляемость, раздражимость и склонность к ипохондрии. Утомляемость особенно проявляется при умственных занятиях или при физических и эмоциональных напряжениях. Раздражительность ведет к внезапным аффективным вспышкам, легко сменяется раскаянием и слезами. Такие подростки внимательно прислушиваются к малейшим телесным ощущениям, охотно лечатся. К сверстникам тянутся, ищут компанию, но быстро от нее устают и предпочитают одиночество или общение с одним близким другом. Психологической защитой в трудной ситуации становится стремление оградить себя от физической и психической нагрузки.

Сенситивный тип (сензитивный). Для этого типа характерны две главные черты: чрезмерная впечатлительность и чувство собственной неполноценности. В себе видят много недостатков, особенно в области морально-этических и волевых качеств. Рано формируются чувство долга, ответственность, чрезмерные моральные требования к себе и окружающим. В выборе приятелей и дружбе разборчивы. Близкого друга предпочитают шумной компании, охотно уступают ему лидерство. Свою робость и застенчивость стремятся преодолеть активной общественной работой. Самооценка отличается высоким уровнем объективности. Лгать и притворяться не умеют. Ударом по слабому звену обычно служит ситуация недоброжелательного внимания окружающих, насмешки или подозрения в неблагоприятных поступках.

Психоастенический тип. Главными чертами психоастенического типа являются нерешительность, склонность к бесконечным рассуждениям, тревожная мнительность в виде опасений за будущее, любовь к самоанализу, легкость возникновения навязчивых опасений. Психологической защитой от постоянной тревоги за будущее становятся предметы и ритуалы, а также педантизм и формализм, стремление все заранее предусмотреть. Реакция гиперкомпенсации в отношении своей нерешительности и неуверенности может проявиться в неожиданных, самоуверенных и безапелляционных высказываниях, утрированной решимости и скоропалительности действий в моменты, когда как раз требуются осмотрительность и осторожность.

Самооценка, несмотря на склонность к самоанализу, далеко не всегда отличается правильностью и полнотой.

Шизоидный тип. Главными чертами являются замкнутость и недостаток интуиции в общении. Трудно устанавливаются неформальные эмоциональные контакты; эта неспособность нередко тяжело переживается. Быстрая истощаемость в контакте побуждает к еще большему уходу в себя. Недостаток интуиции проявляется также и в неумении понять чужие переживания, угадать желания других, догадаться о невысказанном вслух. Внутренний мир почти всегда закрыт для других, догадаться о невысказанном вслух. Внутренний мир почти всегда закрыт для других и заполнен фантазиями, которые предназначаются только для самих себя и служат утешением честолюбия или носят эротический характер. Увлечения отличаются силой и постоянством. Ударом по «слабому звену» шизоидной акцентуации являются случаи, когда необходимо быстро и легко вступать в неформальные контакты с окружающими.

Эпилептоидный тип. Главной чертой эпилептоидного типа является склонность к периодам злобно-тоскливого настроения с накапливающим раздражением и поиском объекта, на котором можно сорвать зло. В группе пытается устанавливать порядок, выгодный для себя. Власть над другими может оказаться ударом по его слабому звену. Упоенный ею, он теряет контроль над собой, настолько подавляет и угнетает попавших к нему в зависимость, что против него зреет всеобщий бунт, который лишает его былых преимуществ и надолго дезадаптирует. Среди увлечений должна быть отмечена склонность к азартным играм. Обычными чертами являются вязкость, тугоподвижность, тяжеловесность, инертность. Мелочная скрупулезность, дотошное соблюдение всех правил, педантизм могут рассматриваться как способ компенсации собственной инертности.

Истероидный тип. Главной чертой является эгоцентризм, ненасытная жажда внимания окружающих к своей особе, потребность вызывать удивление, восхищение, почитание, сочувствие. У подростков это появляется в стремлении привлечь внимание сверстников, нередко нарушениями дисциплины. Истероидная акцентуация часто сочетается с психическим инфантилизмом - детской реакцией на утрату или уменьшение внимания со стороны близких. Обладая хорошим интуитивным чутьем настроения в группе, еще только вызревающих в ней желаний и событий, истероидные подростки становятся их первыми выразителями. Но вожаками они оказываются на час, так как перед трудностями пасуют, друзей легко предают, лишены восхищенных взглядов, сразу теряют весь задор. Неудачи в кругу сверстников истероидные подростки склонны вымещать на своих родителях. Любимые, избалованные с детства, к удивлению своих родителей, они платят им холодностью, а то и озлоблением.

Неустойчивый тип. Рано появляется повышенная тяга к удовольствиям, развлечениям, праздность и, безделью. Убегает с уроков в кино или просто погулять по улице. Охотно подчиняются и подражают тем, чье поведение сулит наслаждения, веселье, и смену легких впечатлений. Готовы все дни проводить в уличных компаниях. Глубокой любви к близким людям никогда не питают. К

семейным заботам и бедам относятся с равнодушием. Неспособны сами занять себя, плохо переносят одиночество, в компаниях прежде всего ищут развлечений. Трусость и недостаточная инициативность приводят к тому, что неустойчивые подростки легко становятся послушным орудием асоциальных групп.

Конформный тип. Главная черта этого типа - постоянная и чрезмерная приспособляемость к своему непосредственному окружению. Жизненное правило - думать «как все» и поступать «как все». От окружающих стараются ни в чем не отстать, но не любят выделяться, забегать вперед. Стремясь всегда соответствовать своему окружению, совершенно не могут ему противостоять. В хорошем коллективе становятся неплохими людьми, исполнительными работниками. В плохой компании усваивают её обычаи и привычки, манеры и поведение. Новое не любят потому, что не могут к нему быстро приспособиться. Предпочитают стабильное окружение и установленный порядок. Слабое место в конформном характере - непереносимость резких перемен. Ломка жизненного стереотипа, лишение привычного общества могут послужить причиной реактивных состояний.

Смешанные типы. На смешанные типы падает половина случаев явных акцентуаций. Черты одних типов сочетаются друг с другом довольно часто, а других - практически никогда. Существует два рода сочетаний, различных по природе: типы промежуточные и типы амальгамные. Промежуточные типы представляют сочетания, например, лабильного с астеноневротическим и сенситивным (сензитивным); астеноневротического с сенситивным (сензитивным); выделяются лабильно-циклоидный, конформно-гипертимный типы. Амальгамные типы - это тоже смешанные типы иного рода. Они формируются как следствие напластования на черты одного типа черт другого в силу неправильного воспитания или иных хронически действующих психогенных факторов.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Назовите, какие факторы влияют на характер человека.
2. Какая взаимосвязь существует между характером и темпераментом?
3. Что такое акцентуация характера, перечислите ее основные типы.

2. Волевая активность личности

К волевым явлениям мы относим все действия, которые совершаем не по внутреннему побуждению, а по необходимости. Волевыми мы называем действия, связанные с преодолением встретившихся трудностей. В научной психологии подобной ясности нет.

В психологии волю рассматривают в ряду побудителей поведения. Подчеркивается внутреннее родство воли с потребностями, мотивами и целями человека. С. Л. Рубинштейн полагал, что зачатки воли уже заключены в потребностях как исходных побуждениях человека. Волевая регуляция связана с

мотивацией поведения человека, но эта связь не данность, а заданность, и она требует своего объяснения.

Для понимания психологии воли и ее механизмов принципиально важно выделить процесс формирования ситуационного побуждения. Возникновение побуждения связано с последовательным становлением отдельных моментов мотивации: установочной готовности к деятельности, ее направленности, выборе средств и способов действия, создания уверенности в успехе и правильности действия.

Если есть потребность и мотив, то мотивация развивается в последовательности от актуально переживаемого мотива к цели выбору средств и способов действия. Такое поведение в психологии называется произвольным или субъектным. Произвольное поведение, осуществляемое по сильному устойчивому мотиву, не нуждается в волевой регуляции.

Механизмы волевых действий иные. Волевая регуляция не нужна там, где имеется актуально переживаемая потребность. Необходимость волевой регуляции возникает при недостатке побуждения к действию, которое, тем не менее, должно быть осуществлено.

Волевая регуляция в ее развитых формах – это подключение непосредственно не значимого, но обязательного для исполнения действия к смысловой сфере личности, превращение заданного действия в личное, соединение требуемого поведения с нравственными мотивами и ценностями.

Волевым следует считать человека, способного создавать дополнительное побуждение к действию путем изменения смысла этого действия. А также человека с прочными убеждениями, целостным мировоззрением, с богатой смысловой сферой.

Таким образом, воля – сознательное регулирование человеком своего поведения (деятельности и общения), связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий. Это способность человека, которая проявляется в самодетерминации и саморегуляции им своего поведения и психических явлений.

В волевой регуляции действиями можно выделить несколько основных этапов:

1. Постановка цели и стремление достичь её. В жизни нетрудно ставить перед собой различные цели, а что касается твердого намерения осуществить её на деле, не всегда бывает реализованным.

2. Выбор средств, необходимых для достижения намеченной цели. При отсутствии или недостаточности ясного представления средств действия волевой акт окажется или неосуществимым или несовершенным.

3. Появление мотивов, подкрепляющих или опровергающих выбор средств действия. Укрепление намерения осуществить данное действие возможно только при ясном представлении целей и средств.

4. Борьба мотивов и выбор. Волевое усилие в данном процессе выражается в принятии единственно правильного (или компромиссного) решения и в

побуждении себя действовать, несмотря на возникшие трудности и препятствия на пути к достижению поставленной цели.

5. Принятие решения.

6. Осуществление принятого решения.

По данным шести этапов волевых действий сравнительно легко можно составить характеристику волевых свойств личности. И показать динамику их развития.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Объясните взаимосвязь воли с потребностями.
2. Охарактеризуйте волевые свойства личности.
3. Из каких этапов состоит сложное волевое действие.
4. Проанализируйте конкретные примеры волевых действий из своих жизненных примеров.

3. Эмоции

Эволюционная теория (Ч. Дарвин) исходит из того, что эмоции появились в процессе эволюции живых существ как приспособительные (адаптационные) механизмы к обстоятельствам жизни. У человека в динамике эмоций не меньшую роль, чем органические и физические воздействия, играют когниции (знания).

Теория когнитивного диссонанса (Л. Фестингер) исходит из того, что положительные эмоциональные переживания возникают тогда, когда реальные результаты поведения находятся в консонансе (соответствии) с намеченными результатами. В эмоциональном плане люди как личности отличаются друг от друга эмоциональной возбудимостью, длительностью и устойчивостью возникающих эмоциональных переживаний, доминированием стенических (повышающими активность личности) или атенических (снижающими), положительных или отрицательных эмоций.

С точки зрения возрастной психологии критерии возрастной психологии определяются, прежде всего, конкретно-историческими, социально-экономическими условиями воспитания и развития, которые соотносятся с разными видами деятельности. Критерии классификации соотносятся также с возрастной физиологией, с созреванием психических функций, которые определяют саморазвитие и принципы обучения. Очень важную сторону внутренней жизни человека составляют эмоции и чувства. Эмоции многообразны: радость, горе, страх, гнев, удивление, тревога и т. д. Эмоции представляют собой пристрастное отношение субъекта к окружающему, к тому, что с ним происходит. Условия, предметы и явления, способствующие удовлетворению потребностей и достижению целей, вызывают положительные эмоции. Ситуация, воспринимаемая субъектом как препятствующая реализации потребностей и целей, вызывает отрицательные эмоции и переживания.

А. Н. Леонтьев отмечал, что эмоции возникают вслед за актуализацией потребностей и мотивов и до рациональной оценки субъектом своей

деятельности. По определению С. Л. Рубинштейна, эмоции являются субъективной формой существования потребностей.

Таким образом, эмоции - это особый класс психических процессов и состояний, связанных с потребностями и мотивами и отражающих в форме непосредственно-чувственных переживаний, значимость действующих на субъекта явлений и ситуаций.

Эмоции выполняют регулирующую функцию, влияя на направление и осуществление деятельности субъекта. Синтезирующая функция эмоций позволяет соединять в единое целое отдельные, сопряженные во времени и пространстве события и факты. Эмоции выполняют и экспрессивную (выразительную) функцию. Очень часто они сопровождаются органическими изменениями периферического характера (покраснением, побледнением, учащением дыхания и т. д.). То есть эмоции выполняют особую функцию, которую выделил А. Н. Леонтьев, - они «ставят задачу на смысл». Перечисленные функции эмоций являются различными гранями одной общей функции – внутренней регуляции деятельности.

Эмоции подразделяются на эмоциональный тон ощущений и чувства. Эмоциональный тон ощущений – это непосредственные переживания, сопровождающие отдельные ощущения (например, температурные, слуховые, вкусовые) и побуждающие к их сохранению или устранению. Чувство – отражение в сознании человека его отношений к действительности, которые возникают при удовлетворении или неудовлетворении ваших потребностей.

Психологическое отражение эмоций может проявляться по-разному. Аффект – сильное и относительно кратковременное эмоциональное состояние, возникшее в связи с резким и неожиданным изменением актуальных для субъекта жизненных обстоятельств и сопровождающиеся явно выраженными двигательными и висцеральными (внутриорганическими) проявлениями. Апатия – вызванное утомлением, тяжелым переживанием или болезнью эмоциональное состояние безразличия, упрощения чувств, равнодушия к событиям окружающей жизни, ослабления побуждения.

Новорожденный реагирует на негативные ощущения плачем. Плач становится естественным выражением всякого рода страдания. Улыбка, выражающая положительные эмоции, появляется позднее, чем крик. Таким образом, для возникновения положительной эмоции недостаточно удовлетворения лишь органических потребностей. Оно лишь снимает отрицательные эмоции и создает условия, при которых ребенок может испытать радостное переживание.

Эмоциональное состояние сопровождается многочисленными физиологическими изменениями в организме.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Охарактеризуйте природу и сущность эмоций человека.
2. Каким эмоциональным проявлениям соответствуют следующие признаки?
3. Дайте определение понятию эмоций по А. Н. Леонтьеву и С. Л. Рубинштейну.

4. Способности

Способности — индивидуально психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием ее успешности.

От уровня развития способностей зависит скорость, легкость и прочность процесса овладения знаниями, навыками и умениями, но сами способности не сводятся к знаниям, навыкам и умениям. Если человек много знает и умеет, это еще не значит, что он имеет лучшие способности. Возможно, ему потребовалось очень много времени, чтобы овладеть этими знаниями и умениями. Способности практически всегда оцениваются в сравнительном плане; если двое людей выполняют достаточно сложную деятельность, имея одинаковые подготовку, условия работы, но один при этом продвигается быстрее, значит, он обладает более высокими способностями.

Способности следует расценивать лишь как возможность приобретения навыков, умений и знаний. А будут или не будут они приобретены, зависит от множества условий. В их число входит, например, заинтересованность окружающих в том, чтобы человек овладел этими знаниями, умениями и навыками; как его будут обучать; как будет организована трудовая деятельность, в которой эти умения и навыки понадобятся и закрепятся, и т.д.

Выявившиеся у ребенка музыкальные способности ни в коей мере не являются гарантией того, что ребенок будет музыкантом. Чтобы это произошло, необходимы специальное обучение, настойчивость, проявленная педагогом и самим ребенком, хорошее состояние здоровья, наличие музыкального инструмента, соответствующей литературы и многих других условий, без которых способности не развиваются.

Хотя психология отрицает тождество способностей и знаний, умений и навыков, тем не менее, утверждает, что они составляют единство. Способности обнаруживаются только в деятельности, притом только в такой деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей.

Всякая способность развивается в соответствующей деятельности. Не участь, не овладевая знаниями, мастерством, нельзя развивать свои способности. Новые виды способностей появляются не сами по себе, а вместе с новой деятельностью, новыми требованиями к человеку. Каждое последующее поколение людей имеет все больший набор способностей, что свидетельствует о безграничных возможностях сознания. Способности рождаются, определяются и совершенствуются под влиянием общественной среды, они социально обусловлены.

Деятельность, в которой выявляются и развиваются способности, должна быть посильной, но в то же время потребует от человека преодоления трудностей, интенсивных упражнений. Тупая, механическая, монотонная работа ограничивает людей; право на труд — это право на труд по способностям. Работа, которая для человека слишком проста, выполняется им без желания и никогда не приносит удовлетворения, не является источником счастья. Таким образом, для самореализации личности необходима деятельность по

способностям (развивающая), а это означает высокую требовательность к профориентации и выбору конкретной профессии,

В отношении способностей всегда наиболее важны два вопроса: к чему способен человек и насколько он способен. При этом более важным все-таки является вопрос о направленности способностей. Утверждение о том, что у человека можно развить до высокого уровня любые способности, либо наивно, либо демагогично.

В настоящее время много известно о возможностях развития способностей, но больше — об ограничениях в этом плане. Нельзя мечтать о спортивных перспективах, не имея соответствующих данных; невозможно стать художником и водителем при отсутствии или недостаточности цветового зрения и т.д. Необходимость природных данных в этих случаях очевидна. Если человек выбрал профессию, не соответствующую его способностям, то, во-первых, имеющиеся у него способности могут не проявиться, а во-вторых, работа не будет приносить удовлетворения.

Качественная характеристика способностей неразрывно связана с характеристикой количественной. Выяснив, какие конкретные психологические качества отвечают требованиям данной деятельности, можно ответить на вопрос, в какой мере они развиты у того или иного человека.

В качестве способа оценки способностей еще в конце XIX — начале XX в. стали широко использовать тесты умственной одаренности. По содержанию такие тесты представляют собой ряд вопросов или задач, успешность решения которых (с учетом затраченного времени) исчисляется в сумме баллов, по которой рассчитывается коэффициент умственной одаренности. Авторы и сторонники такого подхода утверждают, что этот коэффициент выявляет количественную характеристику способностей, точнее, некую неизменную, всестороннюю умственную одаренность, или общий интеллект (*general intelligence*).

Однако многие специалисты выражают обоснованное сомнение, что с помощью данных тестов можно оценить реальные способности, так как они не выявляют динамики приобретения знаний, умений и навыков, составляющей сущность способностей. Оптимальным способом оценки способностей является использование тестов в сочетании с другими методами исследования личности.

Структура совокупности психических качеств, выступающих как способность, в конечном счете, определяется требованиями конкретной деятельности.

Среди свойств и особенностей личности, образующих структуру конкретных способностей, одни играют ведущую роль, другие - вспомогательную, образуя единство, обеспечивающее успешность домашней деятельности.

По содержанию и степени сложности принято: элементарные (основные) способности — сущность отдельных свойств личности как обобщение психических процессов, свойственных всем людям примерно в равной степени; сложные общие способности — к труду, общению, речи, обучению, воспитанию

и т.д. Они свойственны всем людям, по и различной степени; сложные частные (специальные) способности — совокупность отдельных свойств личности, обеспечивающих достижение человеком выдающихся результатов в какой-либо специальной области деятельности.

Выделяют следующие уровни способностей: репродуктивный - обеспечивает высокое умение усваивать знания, овладевать различными видами деятельности; творческий - обеспечивает создание нового, оригинального. Одна способность, сколь бы развита она ни была (например, феноменальная память), еще не обеспечивает успешности более или менее сложной деятельности. Для этого необходимо оптимистическое сочетание ряда качеств личности. Сочетание способностей, которое создает основу для отличного выполнения сложной деятельности (прежде всего творческой), называется одаренностью.

Высокую степень одаренности называют талантом. Талант - это сочетание способностей, дающее человеку возможность успешно, самостоятельно и оригинально выполнять какую-либо сложную трудовую деятельность. Талант характеризуется высоким уровнем развития умений и навыков, большим объемом знаний, а поэтому немислим без огромного труда. Люди, чья талантливость в глазах всего человечества бесспорна, все без исключения были титанами труда. Только благодаря труду они могли достигнуть высочайшего уровня мастерства, всемирной известности.

Гениальность — наивысшая степень проявления одаренности и творческих сил человека. Можно сказать, что талант остается в пределах достижений эпохи, а гений прокладывает принципиально новые пути для будущих поколений.

Как и все индивидуальные психологические особенности личности, способности не есть нечто данное от природы, врожденное, получаемое в готовом виде — они формируются в процессе жизни и деятельности. Только в процессе взаимодействия с действительностью и активной деятельности психика отражает окружающий мир, обнаруживая свои индивидуальные психологические качества и особенности (в том числе и способности). В этом смысле следует понимать положение о том, что способности не являются врожденными.

Задатки. Однако психология не отрицает врожденности некоторых особенностей строения мозга, которые могут служить основанием для успешности выполнения какой-либо деятельности. Эти морфологические и функциональные особенности строения мозга, органов чувств и движений, которые выступают в качестве природных предпосылок развития способностей, называются задатками.

Установлено, что даже у однояйцовых близнецов мозговая ткань на микроуровне имеет неповторимую структуру. Эти различия распространяются на макроуровень, в частности на функциональную специализацию левого и правого полушарий и взаимодействие между ними. Например, считается, что корковая специализация лежит в основе деления людей на три своеобразных типа: мыслительный, художественный и смешанный.

Левое полушарие преимущественно обеспечивает функционирование речевой деятельности, т.е. оно оперирует речевыми единицами и другими знаковыми системами, а правое - оперирует в основном образами. Поэтому те люди, у которых доминирующим является левое полушарие, относятся к мыслительному типу, а те, у кого доминирует правое полушарие, принадлежат к художественному, образному типу. У значительной части людей с равным успехом работают механизмы обоих полушарий — они относятся к смешанному типу.

Считается, что та или другая предрасположенность к доминированию одного из полушарий задается генетически. Однако при этом не следует забывать, что наследственный материал - гены - передается по линии обоих родителей согласно принципу неопределенной. Это обстоятельство ведет к уникальной организации каждого человека.

Задатки определяются особенностями строения органов чувств. Тонкий слух, абсолютный музыкальный слух, чувствительное обоняние, тонкое мышечное чувство могут быть врожденными в связи с соответствующей организацией сенсорных систем. Именно в этих особенностях организации кроются предпосылки успешного формирования тех или иных способностей.

Задатки связаны с частными свойствами нервной системы, и особенности с различиями в силе, уравновешенности и подвижности нервных процессов возбуждения и торможения. Наиболее явно это проявляется в темпераменте человека.

Задатки многозначны - на основе одних и тех же зависимостей от характера требований, предъявляемых деятельностью, могут развиваться различные способности. Многозначность задатков и способностей состоит, прежде всего, в том, что генетические факторы индивида не предопределяют развития конкретный способностей. На базе одних и тех же задатков, выступающих как предрасположенности, развиваются разные способности, и, наоборот, на базе разных по структуре задатков формируются исходные способности. Такая многозначная связь находит свое отражение в общей пластичности задатков, которая, по существу, обеспечивает широту компенсаторного развития общих и ряда специальных способностей индивида.

В области изучения природы и сущности задатком относительно мало достоверных научных данных. Известно об ограничениях, связанных с дефектами задатков, которые делают невозможным или затруднительным ряд профессиональных занятий.

Иногда задатки связывают с микроструктурой мозга и органов чувств. Можно предположить, что дальнейшее изучение мозговой клетки позволит обнаружить некоторые ее особенности, интимные с одаренностью людей. Пока это предположение не получило экспериментального подтверждения.

Задатки зависят от некоторых особенностей нервных процессов, прежде всего от их силы, уравновешенности и подвижности. Так, Б.М. Теплов показал, что слабость нервных процессов – это не только, но и положительное качество нервной системы, отражающее ее высокую чувствительность. Это качество нервной системы является своеобразным задатком, на основе которого

развиваются способности, связанные с такими видами трудовой деятельности, где требуется высокая реактивность, впечатлительность, тонкость душевной организации.

Существуют гипотезы о связи природных предпосылок способностей с парциальными (частными) особенностями нервной системы. У одних людей - эти особенности проявляются в зрительной сфере, у других - в слуховой, у третьих - в двигательной.

Поскольку вид *Homo sapiens* — человек разумный — появился, сохранился и стал ведущим на Земле только благодаря наследственной изменчивости, можно допустить, что задатки также существенно меняются от поколения к поколению. Современная наука не располагает никакими доказательствами наследования способностей и талантов. Можно признать научно установленным фактом, что с момента появления человека современного типа, кроманьонца, жившего около 100 тыс. лет назад, развитие определяется не отбором и наследственной передачей изменений природной организации, а развитием общества, его законами.

Способности — общественно-исторический продукт человеческого общества. Они напрямую зависят от существующих способов и приемов (методов и методик) обучения, формирования навыков и умений. А.В.Петровский иллюстрирует это «способностями» к чтению, грамоте, которые несколько столетий назад считались чем-то весьма необычным. По-видимому, в дальнейшем, по мере совершенствования методов и методик обучения вкуче с подготовкой грамотных педагогов люди с «исключительными» способностями будут становиться все большей редкостью. Однако это совершенно не означает, что одни дети не будут более способными по сравнению с другими.

Важнейшим фактором развития способностей человека является наличие устойчивого познавательного интереса к определенной области деятельности, стимулирующего овладение приемами и способами данной деятельности.

Появление интереса к тому или иному занятию тесно связано с пробуждением соответствующих способностей. Упрочившиеся интересы ребенка — это сигнал для окружающих взрослых о необходимости задуматься, не дают ли себя знать зарождающиеся способности.

У подростков развитие познавательной активности приобретает характер увлечений — кратковременных, хотя и страстных. Свойственное подростковому и юношескому возрасту разнообразие интересов, порой сиюминутных, играет важную роль в выявлении способностей развивающейся личности.

Оптимальным является раннее обнаружение устойчивых интересов и развитие соответствующих способностей. Однако даже более позднее определение собственных интересов и способностей предпочтительнее поспешного и ошибочного выбора профессиональной деятельности, основанного на внешних, «заманчивых» признаках профессии.

Человек счастлив только тогда, когда занят любимым делом, а любимым становится то дело, которое получается лучше других.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Опишите общие и специальные способности.
2. Какие факторы влияют на развитие способностей.

5. Интеллект

Очень долго существовало два мнения относительно интеллекта. Согласно первому из них, интеллект — черта сугубо наследственная: человек рождается либо умным, либо глупым. В соответствии со второй точкой зрения интеллект связан со скоростью реагирования на внешние стимулы.

Однако ученые, разработавшие первые тесты интеллекта, например А.Бине, Т.Симон (Binet, Simon, 1905), рассматривали это свойство более широко. По их мнению, человек, обладающий интеллектом, — это тот, кто «правильно судит, понимает и размышляет» и кто благодаря своему «здравому смыслу» и «инициативности» может «приспосабливаться к обстоятельствам жизни».

Эту точку зрения разделял и Д.Векслер — ученый, создавший в 1939г. первую шкалу интеллекта для взрослых. Он считал, что «интеллект — это глобальная способность разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами». Сегодня большинство психологов сходятся именно на таком определении интеллекта, которое учитывает способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде.

Таким образом, в настоящее время достигнуто согласие в вопросе определения интеллекта, однако его компоненты и особенно способы их оценки все еще вызывают споры.

Структура интеллекта. Раскрытию структуры интеллекта посвящено несколько теорий. Так, еще в начале XX в. Ч. Спирмен (Spearman, 1904) утверждал, что существует некий «генеральный» фактор интеллекта, который он назвал фактором G. Однако нельзя было не признать, что при решении арифметической задачи, ремонте двигателя или изучении иностранного языка мозг работает по-разному. Поэтому наряду с фактором G ученый выделил и фактор S, служащий показателем специфических способностей.

Представление о едином интеллекте, конечно же, не вполне соответствует действительности и не отражает всего многообразия задач, с которыми сталкивается человек при адаптации к окружающему миру. В связи с этим был выделен ряд составляющих общего интеллекта. Л.Л. Терстоун (Thurstone, 1938) с использованием статистических методов исследовал различные стороны интеллекта, которые он назвал первичными умственными потенциями. Он выделял семь таких потенций: счетная способность, т.е. способность оперировать числами и выполнять арифметические действия; вербальная (словесная) гибкость, т.е. легкость, с которой человек может объясняться, используя наиболее подходящие слова; вербальное восприятие, т.е. способность понимать устную и письменную речь; пространственная ориентация, или способность представлять себе различные предметы и формы в пространстве; память; способность к рассуждению; быстрота восприятия сходств или различий между предметами или изображениями, а также их деталей.

Дж. П. Гилфорд (Guilford, 1959), выделил 120 факторов интеллекта исходя из того, для каких умственных операций они нужны, к каким результатам приводят эти операции и каково их содержание (кубическая модель 5х6х4).

Некоторые авторы не ограничиваются анализом способностей, или факторов, благодаря которым могут решаться различные задачи. Они изучают сами эти задачи и все совокупности факторов (способностей), которые нужны для их решения. Оказывается, для выполнения любого задания — будь то приготовление какого-то блюда, овладение музыкальным инструментом, ремонт автомобиля или изучение раздела книги — необходимо одновременное участие множества различных и, как правило, специфических факторов. Кроме того, процесс становления каждого из этих факторов индивидуален и зависит от накопленного багажа знаний, от особенностей мышления и действий, которые могут быть врожденными или приобретенными. Поэтому очень трудно, если вообще возможно, оценивать и сравнивать уровень развития интеллекта.

Развитие и виды интеллекта. Принято также выделять конкретный и абстрактный интеллект. Конкретный, или практический, интеллект помогает нам решать повседневные проблемы и ориентироваться во взаимоотношениях с различными предметами. В связи с этим Йенсен (Jensen, 1969) относит к первому уровню интеллекта так называемые ассоциативные способности, позволяющие использовать определенные навыки или знания и вообще информацию, хранящуюся в памяти. Что касается абстрактного интеллекта, то с его помощью мы оперируем словами и понятиями. Он относится ко второму уровню интеллекта — уровню когнитивных способностей. По мнению Йенсена, соотношение этих двух уровней у каждого человека определяется наследственными факторами.

Развитие интеллекта зависит от тех же факторов, что и развитие других функций организма, т.е. от генетических, врожденных факторов, с одной стороны, и от условий окружающей среды — с другой.

Под генетическими факторами подразумевают тот потенциал, который ребенок получает с наследственной информацией от своих родителей. Об этих факторах известно только то, что от них в определенной мере зависит направление интеллектуального развития индивидуума. Однако если мы можем с уверенностью сказать, что человеку передаются по наследству какие-то механизмы развития интеллекта или по крайней мере «зачатки» для формирования таких механизмов, то это еще не значит, что индивидуум наследует определенный уровень «чистого» интеллекта, зависящий от его уровней у родителей.

Хромосомные аномалии часто передаются по наследству, однако очень многие из них связаны с какими-то нарушениями в процессе образования сперматозоида или яйцеклетки. Они не только приводят к разного рода физическим уродствам, но и часто сопровождаются задержкой умственного развития, которая нередко может быть причиной умственной отсталости.

Нарушения питания плода. Клетки головного мозга развиваются в основном во внутриутробном периоде. Для синтеза ДНК и других компонентов,

необходимых для нормальной деятельности мозга, в этот период требуются разнообразные питательные вещества. Данные о роли питания матери в развитии плода пока противоречивы, однако весьма вероятно, что серьезные нарушения питания могут влиять на последующую умственную деятельность ребенка. Наиболее ярким примером является кретинизм — дефект умственного развития, возникающий у детей в изолированных горных селениях из-за недостатка йода в рационе.

Заболевания в период беременности. Такие болезни, как диабет, сифилис или краснуха, могут пагубно отразиться на развитии ребенка. Известно, например, что у матери краснуха протекает легко, но при заражении ею в первые месяцы беременности ребенок может родиться с необратимыми дефектами зрения, слуха и особенно интеллектуальных функций.

Употребление матерью лекарственных и других веществ может серьезно нарушить развитие плода. Установлено, что злоупотребление в первые месяцы беременности некоторыми антибиотиками, транквилизаторами типа элениума или даже аспирином может приводить к значительной задержке умственного развития новорожденного. Такие же последствия возможны в том случае, если во время беременности мать употребляет алкоголь или курит.

С каким бы потенциалом ни родился ребенок, необходимые ему формы интеллектуального поведения смогут развиваться и совершенствоваться лишь при контакте с той средой, в которой он будет взаимодействовать всю жизнь. Начиная с года-двух ребенок приобретает способность более или менее эффективно взаимодействовать со своим физическим и социальным окружением. При этом все более и более сложные обстоятельства и ситуации, в которые он попадает, могут оказаться решающими для его дальнейшего развития.

Серьезная недостаточность питания ребенка, по-видимому, особенно сильно сказывается в первые шесть месяцев жизни. Однако если в дальнейшем ребенок начинает питаться нормально, то к 4-5 годам он может догнать в своем развитии сверстников, получавших нормальное питание с момента рождения.

Психическая стимуляция уже с первых месяцев жизни может иметь решающее значение для интеллектуального развития ребенка. Выяснилось, что у детей, воспитанных в учреждениях, где общение было сведено до минимума (на десять детей приходилась одна воспитательница), уже со второго года жизни отмечалось значительное отставание в двигательной и речевой сферах. Напротив, если дети росли у родителей, которые постоянно стимулировали их психику, давая им возможность общаться с разными людьми, манипулировать новыми предметами и осваивать новые навыки, то они развивались гармонично и неуклонно прогрессировали.

Существует ряд подтверждений того, что чем больше количество детей в семье, тем ниже их средний коэффициент интеллектуальности. Кроме того, было обнаружено, что первенцы, как правило, оказываются интеллектуально более развитыми, чем их младшие братья и сестры.

Оценка интеллекта. Немецкий психолог В. Штерн в 1912 г. предложил математическое уравнение, позволяющее независимо от хронологического возраста ребенка «соотнести» его с «нормальными» детьми этого же возраста. В результате был получен некий показатель, отражающий связь между умственным развитием и хронологическим возрастом; Штерн назвал этот показатель коэффициентом интеллекта (КИ, или IQ).

Данная концепция основана на представлении о том, что нормальным следует считать ребенка, у которого умственный возраст соответствует хронологическому.

Этот метод имеет один недостаток. Начиная с определенного хронологического возраста, становится непонятно, чему соответствует умственный возраст. Например, что можно сказать, если у 40-летнего человека умственный возраст составляет 37,5 года? Оказалось, что после 20-25 лет IQ, рассчитанный по умственному возрасту, уже теряет свой смысл. Поэтому еще в 40-х годах XX в. были разработаны таблицы IQ на основании результатов, полученных при тестировании представителей каждой возрастной группы.

Считается, что первыми тестами на интеллект для взрослых, предназначенными для массового обследования, стали «армейский тест альфа» для грамотных и «армейский тест бета» для неграмотных. Эти тесты были разработаны в США в 1914-1918 гг. для отбора солдат. Основой их является адаптированный к условиям Америки тест Стенфорда—Бине.

Первый из этих тестов был довольно похож на тесты, разработанные А.Бине для детей. Он состоял из различных вербальных заданий, одно из которых требовало практического суждения, второе — поиска синонимов, третье было информационным, а четвертое состояло в том, чтобы продолжить последовательность чисел. Во втором тесте (для неграмотных) оценивалось выполнение невербальных заданий, где требовалось, например, складывать кубики по данной модели, дополнять изображения, находить путь в нарисованных лабиринтах, строить геометрические фигуры и т.п. Из этого видно, что, в зависимости оттого, умел ли человек читать и писать, подходы к количественной оценке его интеллекта были совершенно различными.

Идею объединения этих тестов с целью оценки обеих сторон интеллекта у одного и того же человека приписывают Д. Векслеру. В 1939г. он создал шкалу интеллекта для взрослых (WAIS — Wechsler Adult Intelligence Scale), а в 1949 г. — шкалу интеллекта для детей (WISC — Wechsler Intelligence Scale for Children). Тесты обеих этих шкал представляют собой набор вербальных и невербальных заданий, относительно сходных с таковыми армейских тестов.

Эти задания в отличие от теста Стенфорда — Бине были одинаковыми для всех возрастов. Основой для оценки служило число правильных ответов, которое давал испытуемый. Оно сравнивалось со средним числом для соответствующей возрастной группы, что позволяло достаточно просто перейти к IQ. Однако необходимо учитывать, какой тип интеллекта исследуется и насколько связаны между собой, с одной стороны, способы решения повседневных проблем (по

дому, на работе или в общественных взаимоотношениях), а с другой — нахождение аналогий, решение головоломок или геометрические построения, особенно тогда, когда эти задания должны быть выполнены за ограниченное время.

Только в 70-х годах реальная ценность тестов общей оценки интеллекта была поставлена под сомнение, и специалисты в области школьной психологии начали постепенно от них отказываться. В связи с этим появилась необходимость в статистических данных относительно распределения людей по интеллектуальному уровню. Кроме того, открытым оставался принципиально важный вопрос: о чем можно судить по различиям между людьми с разным интеллектом.

Распределение людей по результатам тестов на интеллект впервые изучил Термен. В 1983 г. он обобщил результаты тестирования 2904 детей в возрасте от 2 до 18 лет. Оказалось, что эти результаты дают более или менее равномерное «колоколообразное» распределение, причем средние значения IQ соответствуют 100 баллам, самые низкие приближались к нулю, а самые высокие — к 200. Таким образом, наблюдалось максимальное отклонение в 100 баллов от среднего значения в обе стороны. Стандартное, или среднее квадратическое, отклонение (σ) оказалось равным 16 баллам.

Выяснилось, однако, что деление людей по результатам тестирования на «средних», «отсталых» и «сверходаренных» мало, что говорит об их истинной общественной ценности. Кроме того, после длительного наблюдения за судьбой людей с повышенным IQ, был выявлен поразительный факт: ни один из них не стал вторым Моцартом, Эйнштейном или Пикассо, никто не оставил сколько-нибудь заметного следа в истории. «Сверходаренные» испытуемые Термена стали честными гражданами, добились прекрасного социального положения, но неполнили список гениев.

Творчество. Проведено достаточно много исследований, направленных на выявление особенностей мышления творческих людей. Гилфорд (Guilford, 1959) обобщил результаты этих исследований и создал расширенную концепцию интеллекта. В частности, он выделил два типа мышления: конвергентное, необходимое для нахождения точного единственного решения задачи, и дивергентное, благодаря которому возникают оригинальные решения.

Очевидно, что большинство людей с самого раннего детства, и, особенно при обучении в школе прибегают почти исключительно к конвергентному мышлению. Подобный уклон в школьной педагогике всегда был бичом для детей с творческим мышлением. Известно, что Эйнштейну и Черчиллю учиться в школе было трудно, но не потому, что они были рассеянными и недисциплинированными, как считали учителя. На самом деле преподавателей просто-напросто раздражала их манера не отвечать прямо на поставленный вопрос. Вместо этого они задавали «неуместные» вопросы вроде «А если бы треугольник был перевернутым?», «А если заменить воду на ...?», «А если посмотреть с другой стороны?», «А если бы время было не временем» и т.п. Творческим личностям обычно свойственно дивергентное мышление. Такие

люди склонны образовывать новые комбинации из элементов, которые большинство людей знают и используют только определенным образом, или формировать связи между двумя элементами, не имеющими на первый взгляд ничего общего.

Творческое мышление имеет следующие особенности:

1) пластичность. Творческие люди предлагают множество решений в тех случаях, когда обычный человек может найти лишь одно-два;

2) подвижность. Для творческого человека не составляет труда перейти от одного аспекта проблемы к другому, не ограничиваясь одной единственной точкой зрения;

3) оригинальность, порождающая неожиданные, небанальные и непривычные решения.

Важным вопросом является сочетаемость развития интеллектуального уровня и творчества. Оказалось, что у людей «среднего ума» интеллект и творческие способности обычно тесно связаны друг с другом. Однако начиная с определенного уровня пути интеллекта и творчества расходятся. Этот уровень, по-видимому, лежит где-то в области IQ 120; дальше корреляция между творческой и интеллектуальной деятельностью исчезает.

Достаточно хорошо изучены особенности творческих личностей. Прежде всего, для них характерно практически полное отсутствие конформизма. Именно независимость суждений позволяет творческой личности исследовать пути, на которые из боязни показаться смешными не осмеливаются вступить остальные люди. Творческий человек с трудом «вписывается» в жизнь социальной группы, хотя он открыт для окружающих и пользуется определенной популярностью. Общепринятые ценности он принимает только в том случае, если они совпадают с его собственными. В то же время он не склонен к догматизму, и его представления о жизни и обществе, а также о смысле собственных поступков могут быть весьма неоднозначными.

Творческий человек эклектичен, любознателен и постоянно стремится оперировать знаниями из разных областей. Его голова полна всякого рода чудных идей, причем он предпочитает новые и сложные вещи привычным и простым. Восприятие мира у таких людей непрерывно обновляется.

Для творческих людей характерны, также способность к удивлению и восхищению, мечтательность.

Перечисленные качества, как правило, не свойственны большинству людей, так что творческих личностей среди нас немного. Однако попробуйте снова перечитать эти строки и представить себе, что речь идет о ребенке. В этом случае все станет на свои места, и нам, напротив, покажется странным ребенок, не соответствующий такому описанию. Все дети — творческие личности, однако обучение в школе построено таким образом, что ребенок, как правило, превращается в разумного, консервативного и расчетливого взрослого конформиста со средними творческими возможностями.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Определите структуру интеллекта.
2. Перечислите виды интеллекта.
3. Какие методики позволяют определить уровень интеллекта.

Литература**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
2. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы. - М.: Владос-Пресс, 2004.
3. Веккер Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М., 2000.
4. Годфруа Ж. Что такое психология: Учебник: В 2 кн. / Под ред. Г.Г. Аракелова. М., 1999. Т. 1, 2.
5. Гуревич П.С. Психология: Учеб. пособие, М., 1999.
6. Дружинян В.Н. Психология общих способностей. СПб., 1999.
7. Кузин В.С. Психология: Учебник. М., 1999.
8. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб., 2001.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
10. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология. Учебник.- М.: Юрайт, 2004.
11. Немов Р. С. Психология: Учебник: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. М., 2000.
12. Общая психология: Курс лекций / Сост. Е.И. Рогов. М., 1998.
13. Панферов В.И. Психология человека: Учеб. пособие. СПб., 1999.
14. Петровский А.В., Ярошевский М.С. Психология: Учебник. М., 1998.
15. Психология для начинающих / М. Айзенк. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004.
16. Психология: Учебник! Под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб., 2000.
17. Психология: Учебник / Под ред. А.А. Крылова. М., 1998.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
19. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2000.
20. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 1999.

Раздел 2. История психологии

Лекция 1. Введение в историю психологии

Специфика любого научного труда предполагает необходимость иметь информацию о прошлом. Собственное исследование должно быть органически связано с историей изучаемого вопроса, так как нет такой проблемы, которая могла бы решаться без учета предшествующей истории.

Владение истории психологии не ограничивается воспроизведением воззрений прошлого. В полной мере историческое прошлое может служить настоящему только в том случае, если оно используется в целях решения актуальных проблем.

Знание истории психологии необходимо для понимания различных теорий и направлений в современной психологии, путей и тенденций ее развития. Только включение в исторический контекст позволяет понять их сущность, выявить их исходные позиции, оценить подлинную новизну и осознать их исторический смысл.

История психологии изучает деятельность людей, занятых познанием психического мира.

Предметом истории психологии являются закономерности формирования и развития взглядов на психику на основе анализа различных подходов к пониманию ее природы, функций и генезиса. История психологии выступает как история научно-психологической мысли.

Задачи:

1. Изучение закономерностей смены строя (стиля) мышления.
2. Раскрыть взаимосвязи психологии с другими науками.

Огромное влияние на психологию оказывает развитие естествознания и медицины. В работах многих психологов отчетливо просматриваются связи с этнографией, социологией, теорией культуры, математикой, логикой, биологией, философией.

3. Изучение социокультурного влияния, идеологии на научную мысль. Изучение взаимоотношений между общественными запросами и научным творчеством.

4. Изучение творческой личности ученого, его переживаний, споров, интеллектуальных радостей и поражений.

Методы, используемые в историко-психологических исследованиях, отличаются от методов общей психологии. Здесь нельзя воспользоваться практически ни одним из основных методов психологии – ни наблюдением, ни тестированием, ни экспериментом.

Поэтому ученые разрабатывают собственные методы исследования или заимствуют их из смежных дисциплин – науковедения, истории, социологии.

Историко-генетический метод, согласно которому изучение идей прошлого невозможно без учета общей логики развития науки в определенный исторический период.

Историко-функциональный метод, благодаря которому анализируется преемственность высказываемых идей.

Биографический метод позволяет выявить возможные причины и условия формирования научных взглядов ученого.

Метод систематизации психологических высказываний.

Методы категориального анализа, введенные историком науки М.Блоком, разрабатываемые М.Г.Ярошевским. Он предполагает учет социально-исторических условий, определивших появление и развитие данной научной школы.

Источниками для истории психологии служат труды ученых, архивные материалы, воспоминания об их жизни и деятельности, а также анализ историко-социологических материалов и даже художественной литературы, помогающей воссоздать дух определенного времени.

На развитие психологии как науки оказывают влияние несколько факторов.

1. Логика развития психологических знаний. Этот фактор связан с изменением предмета психологии, с влиянием смежных с психологией наук, с развитием принципов и категориального строя психологии. Этот фактор достаточно объективен и поддается научному изучению.

2. Социальная ситуация развития науки. Влияние социальной ситуации заключается в том, что общественные, исторические условия воздействуют как на содержание научных концепций, так и на их распространение, помогают развитию научных школ, или затрудняют его. Одни авторы запрещаются их труды уничтожаются, другие выполняют общественный заказ (Платон скупал сочинения Демокрита).

С социальной ситуацией связано появление в XVIII в. первой теории способностей, анализирующей роль биологических и социальных факторов в их происхождении и развитии. Концепция способностей, сформулированная Гельвецием, своим появлением обязана доминирующим идеям Просвещения: все люди рождаются равными, а разница в их социальном положении и реальных достижениях в жизни связана с разным обучением, разным уровнем просвещения. Неудивительно, что на этом фоне появляется психологическая теория, которая доказывает, что врожденных способностей нет, а их формирование происходит в процессе обучения.

После Первой мировой войны, показавшей, каким антирациональным и жестоким может быть человек, получили более широкое распространение взгляды З.Фрейда, которые до этого времени рассматривались, в основном, в русле клинической психологии.

3. Особенности личности ученого. Фактор включает в себя ценностные ориентации, когнитивный стиль, волевые качества, особенности общения с коллегами, принадлежность к научной школе и т.д.

Препятствием на пути создания новой теории может стать недостаток упорства и уверенности в себе. Так, авторитарность и нетерпимость Фрейда явились причиной его конфликта с последователями, отхода от него и его теории даже близких учеников. Но в то же время именно эти качества во многом позволили ему создать эту теорию и продолжать ее разработку в ситуации острой критики и неприятия со стороны многих психологов.

Принадлежность к научной школе может помочь ученому, особенно в начале его творческого пути. Однако мнение авторитетов может стать и тормозом на пути научного прогресса, сковывая творческую активность.

Анализ личности ученого, его биографии дает возможность понять, каким образом происходит выбор научных задач, как он ведет борьбу за свои убеждения, сможет ли противостоять общественному мнению и просто бытовым неурядицам. Этот фактор раскрывает внутренние перипетии творческой деятельности, а иногда и душевной драмы ученого.

Однако, несмотря на важность социальной ситуации и личности ученого, ведущим фактором все же является логика развития психологической науки. Этот фактор тесно связан с развитием принципов психологии, изменением ее предмета и методов исследования психики.

Кроме изменения предмета, изменялись и основные принципы психологии, и ее связи с другими науками. Начиная с 7-6 вв. до н.э. она была ориентирована на философию, и именно философия влияла на психологию и проблемы, которые перед ней стояли.

Многое связывало в то время психологию также с математикой, биологией, медициной и педагогикой. Уже Пифагор показал значение математики для психологии. Платон доказывал, что без математики, прежде всего геометрии, невозможно заниматься ни философией, ни психологией. Лейбниц стремился раскрыть первоэлементы психики, «монады», на которые раскладывается, а потом соединяется в целое мировая душа, по аналогии с изобретенным им дифференциальным и интегральным исчислением.

Гиппократ, известный греческий врач, и Аристотель, биолог по образованию, одними из первых связали психологию с естествознанием. Эта связь упрочилась в период Средневековья в исследованиях многих арабских мыслителей Ибн Сины (Авиценна), Ибн аль-Хасайма и др.

С середины 19 века психология в течение более ста лет в первую очередь была ориентирована на биологические, естественные науки вследствие влияния открытий Ч.Дарвина.

Начиная с периода Просвещения проблемы педагогики, требования педагогической практики стали одним из ведущих факторов, влияющих на психологическую проблематику.

Изменение связей психологии с другими науками привело к бесплодным вопросам о том, естественная она наука или гуманитарная и что должно являться ее методологией - биология или философия. Анализ развития психологии показывает, что уникальность и ценность ее как науки заключаются именно в межпредметном характере, в том, что она строится и как естественная наука

(объективная и экспериментальная), и как гуманитарная, так как в ее проблематику входят вопросы нравственного развития, становления мировоззрения, ценностных ориентации человека. Можно сказать, что экспериментальную основу, подход к материалу и его обработке психология заимствует у естествознания, в то время как подход к интерпретации полученного материала, методологические принципы – у философии.

Выделяют три важнейших методологических принципа психологии: детерминизма, системности и развития.

Принцип детерминизма подразумевает, что все психические явления связаны причинно-следственными отношениями, т.е. все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая может быть выявлена и изучена и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие.

Принцип детерминизма претерпевал изменения в ходе истории. В античности Анаксагор и Гераклит впервые заговорили о детерминизме, о том, что существует всеобщий закон, Логос, который определяет, что должно произойти с человека, с природой в целом. Демокрит, который разработал развернутую концепцию детерминизма, писал, что «люди выдумали идею случая, чтобы прикрыть незнание дела и неумение управлять».

Платон и Аристотель ввели понятие целевого детерминизма, считая, что душа стремится к определенной цели.

Позднее в 17 в. Декарт ввел понятие механистического детерминизма, доказывая, что все процессы в психике можно объяснить исходя из законов механики. Так появилась идея о механической объяснении поведения человека, которое подчиняется закону рефлекса. Механистический детерминизм просуществовал почти 200 лет.

С появлением теории эволюции возник принцип биологического детерминизма. В рамках этой теории развитие психики определяется адаптацией к среде, т.е. все, что происходит в психике, направлено на то, чтобы живое существо как можно лучше приспособилось к тем условиям, в которых оно живет.

Психологический детерминизм основан на идее, что развитие психики объясняется и направляется определенной целью. Цель присуща самому содержанию души, психики конкретного живого существа и определяет ее стремление к самореализации. Психологический детерминизм предполагает, что процессы, происходящие в душе, могут быть направлены не только на приспособление к среде, но и на противостояние ей, если среда мешает раскрытию потенциальных способностей человека.

Принцип системности описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая, благодаря этому, новые свойства.

Первые исследования связей, существующих между психическими явлениями, представляли психику как сенсорную мозаику, которая состоит из

ощущений, представлений и чувств. По законам ассоциаций эти элементы связаны между собой. Этот вид связи назывался элементаризм.

Позднее психику представляли как набор отдельных функций, направленных на реализацию различных психических актов и процессов (зрение, обучение и т.д.). Этот вид связи назывался функциональный подход. Однако этот принцип не объяснял, каким образом при дефекте какой-то функции происходит ее компенсация, например плохое зрение, компенсируется развитием тактильных или слуховых ощущений.

Это объясняет принцип системности, который представляет психику как сложную систему, отдельные функции которой связаны между собой. Таким образом, системность психики предполагает и ее активность, так как только в этом случае возможны саморегуляция и компенсация.

Принцип развития утверждает, что психика развивается, поэтому наиболее адекватный способ ее изучения – исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий.

Согласно этому принципу, существует два вида развития – филогенетическое и онтогенетическое, т.е. развитие психики в процессе становления человеческого рода и в процессе жизни ребенка. Исследования показали, что эти два вида развития имеют определенное сходство. Теория, которая устанавливала жесткую связь между фило- и онтогенезом, получила название теории рекапитуляции, т.е. краткого повторения в онтогенезе основных стадий филогенетического развития.

Выделяют также и различные стороны психического развития: развитие личности, развитие интеллекта, социальное развитие, которые имеют свои этапы и закономерности.

Кроме принципов на развитие психологии влияет формирование ее категориального строя, т.е. тех постоянных проблем (инвариант), которые составляют предмет и содержание психологии.

В настоящее время выделяют несколько категорий, которые являлись основой психологической науки на протяжении почти всей ее истории. Это мотив, образ, деятельность, личность, общение, переживание.

Уже в античности ученые изучали, как формируется у человека образ мира, впоследствии в центре внимания психологов оказался образ себя, самосознание человека. В современной науке «образ Я» стал одним из ведущих понятий психологии личности.

Образ предмета многие ученые рассматривали как сигнал, на основе которого зарождается рефлекс. Образ как основа восприятия стал ведущей категорией в гештальтпсихологии.

Существенное значение имеет в психологии и категория мотив. Уже в первых психологических теориях ученые рассматривали источник активности, пытались найти причину, которая побуждает человека к движению, т.е. стремились понять мотивы, лежащие в основе поведения. Мотивы были материальные – движущиеся атомы, «животные духи», и нематериальные. Так Платон говорил о страстной и вожделеющей душах, которые служат носителями

мотива. Сейчас понятие мотива (потребности, влечения, стремления) стало ведущей категорией практически всех психологических школ.

С мотивом тесно связана другая категория – переживание, эмоциональный отклик человека на явления внешнего мира, свои поступки и мысли. Еще Эпикур утверждал, что именно переживания направляют и регулируют поведение. Важность эмоций и переживаний не только в регуляции активности, но и в присвоении знаний, идентификации с окружающим миром, в том числе и со значимыми людьми, не вызывает сомнения.

Говоря о категории деятельность, необходимо помнить о том, что в психологии рассматривается как внешняя (поведение), так и внутренняя, мыслительная деятельность. В современной психологии существует несколько школ, для которых категория деятельности – ведущая. Это и бихевиоризм, и отечественная психология, в которой теория деятельности занимает одно из центральных мест.

Мысль о том, что человек – существо социальное, т.е. не может существовать вне общения с другими, была высказана еще Аристотелем. С течением времени психология получала все больше данных о важнейшей роли других людей в развитии психики, формировании представлений о себе и мире. В возрастной психологии огромная роль взрослого и отношений взрослый-ребенок является одной из аксиом, указывающей на то, что развитие ребенка не может осуществляться в изоляции. С появлением социальной психологии началось серьезное изучение общения взрослых друг с другом, что позволило выделить разные стороны общения (коммуникативную, перцептивную, интерактивную), его структуру и динамику.

Категория личность появилась в психологии сравнительно недавно, хотя вопросы о сущности человека ставились еще в античности. В то время понятия личность и человек рассматривались как тождественные, не существовало и современных понятий личность, индивид и индивидуальность. С появлением школы глубинной психологии именно личность стала одной из ведущих категорий и остается ее в современной психологии.

Большое влияние на развитие психологии оказал переход к решению ключевых проблем психологии, изучающих природу психического, взаимоотношения психического и физического, телесного и духовного в психике. При этом на первый план выходили либо общие проблемы (соотношение психического и физического – психофизическая проблема), либо более частные, связанные с исследованием связи организма, тела с психикой – психофизиологическая проблема.

Постановка проблемы и подходы к ее решению были связаны с вопросами о роли и месте человека в мире. В античной психологии человека рассматривался как одно из звеньев в цепи всеобщих закономерностей, подчинялся тем же законам, что и все живое и неживое в природе, а психические законы были отражением физических.

Декарт доказывал, что существует два первоначала, две разные субстанции, первоосновы психического и физического: для души и для тела. Этот подход

назывался дуализм. Поскольку процессы, которые происходят в душе и теле, рассматривались как параллельные и независимые друг от друга, в психологии появилось понятие психофизического параллелизма.

Работы Сеченова, Павлова, Ухтомского и др. ученых дали возможность не только лучше понять биологическую природу психики, но и точнее разграничить области биологических основ психики и собственно психического. Тем не менее, остается еще много вопросов, которые совместными усилиями психологов, философов, физиологов, медиков предстоит решить, чтобы дать более полные ответы на психофизическую и психофизиологическую проблемы.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. В чем состоит отличие психологического знания от психологического познания?
2. Укажите основные подходы в определении предмета истории науки.
3. Перечислите особенности предметной области истории психологии.
4. Опишите основные методологические принципы истории психологии.
5. Охарактеризуйте самостоятельные методы истории психологии.

Лекция 2. Зарождение и основные этапы психологии как науки

Своим названием психология обязана греческой мифологии. Эрот (Амур), сын Афродиты, влюбился в очень красивую молодую женщину Психею. Но Афродита была недовольна, что её сын-бог хочет соединить свою судьбу с простой смертной, и прилагала усилия, чтобы их разлучить, заставляя Психею пройти ряд испытаний. Но любовь Психеи была сильна. Это впечатлило богов, и они решили помочь ей выполнить требования Афродиты. Эроту удалось убедить Зевса – верховного бога греков – превратить Психею в богиню, сделав ее бессмертной. Так влюбленные соединились навеки.

Для греков этот миф классическим образцом истинной любви, высшей реализацией человеческой души. Поэтому Психея – смертная, обретая бессмертие, - стала символом души, ищущей свой идеал.

Слово «психология» образовано из греч. *psyche* – душа, *logos* – наука, учение. Таким образом, психология – наука о душе (психике). Слово «психология» впервые появилось только в XVIII веке в работе немецкого философа Христиана Вольфа.

Основные этапы развития психологии:

1 этап (VI век до н.э. - XVI век) - Психология как наука о душе.

Анимизм (от лат. *anima* - душа) - первое мифологическое учение о душе. Анимизм включал в себя представление о скрытом за конкретными видимыми вещами сонме душ как особых призраков, которые покидают человеческое тело с последним дыханием. Элементы анимизма представлены в любой религии. Его рудименты дают о себе знать в некоторых современных психологических учениях и скрываются под "Я" (или "сознание", или "душа"), которое

воспринимает впечатления, размышляет, принимает решения и приводит в действие мышцы.

В некоторых других учениях того времени (например, знаменитого математика и философа, чемпиона Олимпийских игр по кулачному бою Пифагора) души представлялись бессмертными, вечно странствующими по телам животных и растений.

Позже древние греки под "psycho" понимали движущее начало всех вещей. Им принадлежит учение о всеобщей одушевлённости материи - гилозоизм (от греч. hyle - вещество и zoe - жизнь): весь мир - универсум, космос - изначально живой, наделённый способностью ощущать, запоминать и действовать. Границы между живым, неживым и психическим не проводились. Всё рассматривалось как порождение единой первичной материи (праматерии). Так, по мнению древнегреческого мудреца Фалеса, магнит притягивает металл, женщина притягивает мужчину, потому, что магнит, как и женщина, обладает душой. Гилоизм впервые "поставил" душу (психику) под общие законы естества.

Этим учением утверждался непреложный и для современной науки постулат об изначальной вовлечённости психических явлений в кругооборот природы. В основе гилозоизма лежал принцип монизма.

Дальнейшее развитие гилоизма связано с именем Гераклита, рассматривавшего универсум (космос) как вечно изменяющийся (живой) огонь, а душу как его искру. ("Наши тела и души текут, как ручьи"). Им впервые была высказана мысль о возможном изменении, а следовательно, и закономерном развитии всего сущего, в том числе и души. Развитие души, по Гераклиту, происходит через себя: "Познай самого себя". Философ учил: "По каким бы дорогам ни шёл, не найдёшь границ души, так глубок её Логос".

Термин "Логос", введённый Гераклитом, применяемый и поныне, для него обозначал Закон, по которому "всё течёт", придаёт вселенскому ходу вещей сотканному из противоречий и катаклизмов, гармонию. Гераклит считал, что ход вещей зависит от Закона, а не от произвола богов. Из-за трудностей понимания афоризмов философа современники называли Гераклита "тёмным".

Идея развития в учении Гераклита "перешла" в идею причинности Демокрита. По Демокриту, душа, тело и макрокосмос состоят из атомов огня; случайными нам кажутся только те события, причину которых мы не знаем; согласно Логосу нет беспричинных явлений, все они - неотвратимый результат соударения атомов. Впоследствии принцип причинности назвали детерминизмом.

Принцип причинности позволил Гиппократу, дружившему с Демокритом, построить учение о темпераментах. Нарушение здоровья Гиппократ соотносил с дисбалансом различных "соков", присутствующих в организме. Соотношение этих пропорций Гиппократ назвал темпераментом. Названия четырёх темпераментов дошли до наших дней: сангвинистический (преобладает кровь), холерический (преобладает жёлтая желчь), меланхолический (преобладает чёрная желчь), флегматический (преобладает слизь). Так была оформлена гипотеза, согласно которой бесчисленные различия между людьми умещались в

несколько общих картин поведения. Тем самым Гиппократ положил начало научной типологии, без которой не возникли бы современные учения об индивидуальных различиях между людьми. Источник и причину различий Гиппократ искал внутри организма. Душевные качества ставились в зависимость от телесных.

Однако не все философы принимали идеи Гераклита и его воззрение на мир как огненный поток, идеи Демокрита - на мир атомных вихрей. Они строили свои концепции. Так, афинский философ Анаксагор искал начало, благодаря которому из беспорядочного скопления и движения мельчайших частиц возникают целостные вещи, из хаоса - организованный мир. Он признал таким началом разум; от того, какова степень его представленности в различных телах, зависит их совершенство.

Идея организации (системности) Анаксагора, идея причинности Демокрита и идея закономерности Гераклита, открытые две с половиной тысячи лет назад, стали на все времена основой познания душевных явлений.

Поворот от природы к человеку был совершён группой философов, названных софистами ("учителями мудрости"). Их интересовала не природа с её не зависящими от человека законами, а сам человек, которого они называли "мерой всех вещей". В истории психологического познания был открыт новый объект - отношения между людьми с использованием средств, доказывающих любое положение, независимо от его достоверности. В связи с этим детальному обсуждению были подвергнуты приёмы логических рассуждений, строение речи, характер отношений между словом, мыслью и воспринимаемыми предметами. На передний план выступили речь и мышление как средства манипулирования людьми. Из представлений о душе исчезали признаки её подчинённости строгим законам и неотвратимым причинам, действующим в физической природе, так как язык и мысль лишены подобной неотвратимости. Они полны условностей в зависимости от человеческих интересов и пристрастий.

Впоследствии слово "софист" стала применяться к людям, которые с помощью различных уловок выдают мнимые доказательства за истинные.

Вернуть представлению о душе, о мышлении прочность и надёжность стремился Сократ. Формула Гераклита "познай самого себя" означала у Сократа обращение не к вселенскому закону (Логосу), а к внутреннему миру субъекта, его убеждениям и ценностям, его умению действовать как разумное существо.

Сократ был мастером устного общения, пионером анализа, цель которого - с помощью слова обнажить то, что скрыто за покровом сознания. Подбирая определённые вопросы, Сократ помогал собеседнику приоткрыть эти покровы. Создание техники диалога впоследствии стали называть сократическим методом. В его методике таились идеи, сыгравшие через много столетий ключевую роль в психологических исследованиях мышления.

Во-первых, работа мысли изначально носила характер диалога. Во-вторых, она ставилась в зависимость от задач, создающих препятствие в её привычном течении. Именно с такими задачами ставились вопросы, вынуждая собеседника

обратиться к работе собственного ума. Оба признака - диалогизм, предполагающий, что познание изначально социально, и детерминирующая тенденция, создаваемая задачей, - стали в XX веке основой экспериментальной психологией мышления.

Гениальный ученик Сократа Платон стал родоначальником философии идеализма. Он утвердил принцип первичности вечных идей по отношению ко всему преходящему в тленном телесном мире. Согласно Платону, всякое знание, есть воспоминание; душа вспоминает (для этого требуются специальные усилия) то, что ей довелось созерцать до своего земного рождения. Платон скупал сочинения Демокрита с целью их уничтожения. Поэтому от учения Демокрита остались лишь фрагменты, в то время как до нас дошло чуть ли не полное собрание сочинений Платона.

Опираясь на опыт Сократа, доказавшего нераздельность мышления и общения, Платон сделал следующий шаг. Он оценил процесс мышления, не получивший выражения в сократовом внешнем диалоге, как диалог внутренний. ("Душа, размышляя, ничего иного не делает, как разговаривает, спрашивая сама себя, отвечая, утверждая и отрицая"). Феномен, описанный Платоном, известен современной психологии как внутренняя речь, а процесс её порождения из речи внешней (социальной) получил название "интериоризация" (от лат. *internus* - внутренний). Далее Платон попытался выделить и разграничить в душе различные части и функции. Их пояснял платоновский миф о вознице, правящем колесницей, в которую впряжены два коня: дикий, рвущийся из упряжи, и породистый, поддающийся управлению. Возница символизирует разумную часть души, кони - два типа мотивов: низшие и высшие. Разум, призванный согласовать эти два мотива, испытывает, согласно Платону, большие трудности из-за несовместимости низменных и благородных влечений. Так в сферу изучения души вводился аспект конфликта мотивов, имеющих нравственную ценность, и роль разума в его преодолении и интеграции поведения. Через несколько столетий идея личности, раздираемой конфликтами, оживёт в психоанализе З. Фрейда.

Знание о душе росло в зависимости от уровня знаний о внешней природе, с одной стороны, и от общения с ценностями культуры - с другой. Ни природа, ни культура сами по себе не образуют область психического. Однако ее нет без взаимодействия с ними. Софисты и Сократ в объяснениях души пришли к пониманию её деятельности как феномена культуры. Ибо входящие в состав души абстрактные понятия и нравственные идеалы невыводимы из вещества природы. Они порождения духовной культуры. При этом предполагалось, что душа заносится в организм извне.

Работа по построению предмета психологии принадлежал Аристотелю, древнегреческому философу и естествоиспытателю, жившему в IV веке до н. э., открывшему новую эпоху в понимании души как предмета психологического знания. Не физические тела и не бестелесные идеи стали для него источником знания, а организм, где телесное и духовное образуют нераздельную целостность. Душа, по Аристотелю, это не самостоятельная сущность, а форма,

способ организации живого тела. "Правильно думают те, - говорил Аристотель, - кому представляется, что душа не может существовать без тела и не является телом". Психологическое учение Аристотеля строилось на обобщении медико-биологических фактов. Но это обобщение привело к преобразованию главных принципов психологии: организации (системности), развития и причинности.

По Аристотелю уже само слово "организм" следует рассматривать в связи с родственным словом "организация", которое имеет значение "продуманное устройство", которое подчиняет себе свои части для решения какой-либо задачи; устройство этого целого и его работа (функция) неразделимы; душа организма - это его функция, деятельность. Трактую организм как систему, Аристотель выделял в ней различные уровни способностей к деятельности. Это позволило подразделять возможности организма (заложенные в нём психологические ресурсы) и их реализацию на деле. При этом намечалась иерархия способностей - функций души: а) вегетативная (имеется у животных, растений и человека); б) чувственно-двигательная (имеется у животных и у человека); в) разумная (присущая только человеку). Функции души - уровни её развития, где из низшей и на её основе возникает функция более высокого уровня: вслед за вегетативной формируется способность ощущать, из которой развивается способность мыслить. В отдельном человеке при его превращении из младенца в зрелое существо повторяются те ступени, которые прошёл за свою историю весь органический мир. Впоследствии это было названо биогенетическим законом.

Объясняя закономерности развития характера, Аристотель утверждал, что человек становится тем, что он есть, совершая те или иные поступки. Мысль о формировании характера в реальных поступках, которые у людей всегда предполагают нравственное отношение к ним, ставило психическое развитие человека в причинную, закономерную зависимость от его деятельности.

Раскрывая принцип причинности, Аристотель показал, что "природа ничего не делает напрасно"; "нужно видеть то, ради чего совершается действие". Он утверждал, что конечный результат процесса (цель) заранее воздействует на его ход; психическая жизнь в данный момент зависит не только от прошлого, но и желаемого будущего.

Аристотеля по праву следует считать отцом психологии как науки. Его работа "О душе" - первый курс общей психологии, где он изложил историю вопроса, мнения своих предшественников, объяснил отношение к ним, а затем, используя их достижения и просчёты, предложил свои решения.

Психологическая мысль эпохи эллинизма исторически связана с возникновением и последующим быстрым распадом крупнейшей мировой монархии (IV век до н. э.) македонского царя Александра. Возникает синтез элементов культур Греции и стран Ближнего Востока, характерный для колониальной державы. Изменяется положение личности в обществе. Свободная личность грека утрачивала связи со своим родным городом, его стабильной социальной средой. Он оказывался перед лицом непредсказуемых перемен, дарованных свободой выбора. Со всё большей остротой он ощущал зыбкость своего существования в изменившемся "свободном" мире. Эти сдвиги в

самовосприятия личности наложили отпечаток на представления о душевной жизни. Вера в интеллектуальные достижения прежней эпохи, в могущество разума начали ставиться под сомнение. Возникает скептицизм, воздержание от суждений, касающихся окружающего мира, по причине их недоказуемости, относительности, зависимости от обычаев и т.п. Отказ от поисков истины позволял обрести душевный покой, достичь состояния атараксии (от греческого слова, означавшего отсутствие волнений). Под мудростью понималось отрешение от потрясений внешнего мира, попытка сохранить свою индивидуальность. Люди испытывали потребность в том, чтобы устоять перед превратностями жизни с её драматическими поворотами, лишаящими душевного равновесия.

Стойки ("стоя" - портик в Афинских храмах) объявили вредными любые аффекты, усматривая в них порчу разума. По их мнению удовольствие и страдание - ложные суждения о настоящем, желание и страх - ложные суждения о будущем. Только разум, свободный от любых эмоциональных потрясений, способен правильно руководить поведением. Именно это позволяет человеку выполнять своё предназначение, свой долг.

С этической ориентации на поиски счастья и искусства жить, но на других космологических началах сложилась школа безмятежности духа Эпикура, который отошёл от версии Демокрита о "жёсткой" причинности, царящей во всём, что совершается в мире (и, стало быть, в душе). Эпикур допускал самопроизвольность, спонтанность изменений, их случайный характер. Запечатлев ощущение непредсказуемости того, что может произойти с человеком в потоке событий, делающих существование непрочным, эпикурейцы закладывали в природу вещей возможность самопроизвольных отклонений и тем самым непредсказуемость поступков, свободу выбора. Они подчёркивали индивидуализацию личности как величины, способной действовать самостоятельно, избавившись от страха перед уготованным свыше. "Смерть не имеет к нам никакого отношения; когда мы есть, то смерти ещё нет, когда же смерть наступает, то нас уже нет". Искусство жить в водовороте событий связано с избавлением от страхов перед загробным наказанием и потусторонними силами, ибо в мире нет ничего, кроме атомов и пустоты.

Одновременно с построениями этих научных школ проводились важные исследования в медико-биологических областях знания. Врачи Александрийского научного центра Герофил и Эразистрат установили анатомо-физиологические различия между чувствительными нервами, идущими от органов чувств (глаза, уши, кожа и др.) к мозгу и двигательными волокнами, идущими от мозга к мышцам. Открытие было забыто, но через две с лишним тысячи лет вновь установлено и легло в основу важнейшего для психологии учения о рефлексах.

Позже древнеримский врач Гален (II век н. э.) в труде "О частях человеческого тела", описал зависимость жизнедеятельности целостного организма от нервной системы. В те времена запрещались анатомические исследования, но Гален, врачующий гладиаторов, наблюдавший открытые раны

головного мозга, считал его производителем и хранителем разума. Гален развивал, вслед за Гиппократом, учение о темпераментах. Он утверждал, что первичными при аффектах являются изменение в организме ("кипение крови"), субъективные, душевные переживания (например, гнев), вторичны.

Без эмпирической ткани психологической мысли античности не могли появиться теоретические успехи, приведшие естествознание к современной психологии. Древние греки выдвинули идею об определяющей зависимости душевных проявлений от общего строя вещей, их физической природы (проблема психического в материальном мире). Во-вторых, определили психику как форму жизни (психобиологическая проблема). В-третьих, поставили душевную деятельность в зависимость от форм, которые создаются не природой, а человеческой культурой (психогностическая проблема). Таким образом были сформулированы проблемы, веками направлявшие развитие науки о человеке. 3. В период «средневековья» во всех науках доминировала христианская церковь, которая запрещала исследовать «божественную душу». Эту эпоху можно считать периодом застоя в психологии.

2 этап (XVII - первая половина XIX века) - Психология как наука о сознании.

С XVII века начинается новая эпоха в развитии психологического знания. В связи с развитием естественных наук с помощью опытных методов стали изучаться закономерности сознания человека – его способность думать и чувствовать; были заложены предпосылки научного понимания сущности психики и сознания. Психология этого периода характеризуется попытками осмыслить душевный мир человека преимущественно с умозрительных позиций без необходимой экспериментальной базы.

1. Французский философ и математик Рене Декарт создал теорию, объясняющую механизм поведения. Декарт ввел понятие рефлекса — ответной реакции организма на раздражение. Декартовский дуализм – тело, действующее механически, и управляющая им «разумная душа», находящаяся в головном мозге. Так понятие «душа» стало превращаться в понятие «разум», а позднее – в понятие «сознание». Декарт заложил основу детерминистской концепции поведения, явился основателем интроспективной психологии, истолковав сознание как непосредственное знание субъекта о том, что происходит в нем, когда он мыслит: «Я мыслю, значит, я существую».

2. Джон Локк - родоначальник эмпирической (опытной) психологии - душу человека рассматривает как пассивную, но способную к восприятию среду, сравнивая ее с чистой доской, на которой ничего не написано, но жизнь, на которой оставляет «свои письмена». Дж. Локк ввел понятие ассоциации – связи между психическими явлениями, при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого.

3 этап (вторая половина XIX века – 10-е годы XX века) - Психология как наука о поведении.

1. Исследования физиологов и естествоиспытателей первой половины XIX века заложили основы для экспериментальных психофизических исследований. Открыта первая психологическая экспериментальная лаборатория в Германии

(В.Вундт), в России (В.М.Бехтерев); психологический институт (Г.И.Челпанов) и психоневрологический институт (В.М.Бехтерев); создаются кафедры психологии в вузах. С этого времени психология становится самостоятельной экспериментальной наукой. Основоположником отечественной научной психологии считается И.М.Сеченов, который в книге «Рефлексы головного мозга» попытался объяснить многие психические процессы с позиций рефлекторной теории. Его последователь И.П.Павлов изучал условные рефлексы в деятельности организма. Его работы повлияли на понимание физиологических основ психической деятельности.

2. Одновременно с развитием экспериментальных методов изучения психических явлений рядом зарубежных психологов широко использовался метод интроспекции, позволивший им прийти к выводу, что человеком управляет не душа, а сознание. В то же время другие зарубежные психологи предложили отказаться от изучения сознания и сосредоточить основное внимание психологии только на том, что доступно методу наблюдения – на поведении человека. В начале XX века в психологии возникает кризисная ситуация. Попытки преодоления этого кризиса привели к формированию нескольких влиятельных школ (направлений) в психологической науке: бихевиоризма, гештальтпсихологии, психоанализа.

4 этап (с 20 годов XX века) – Психология как наука о механизмах функционирования психики. Данный этап начался с первой трети XX века и продолжается до настоящего времени.

Психология стала опираться на достижения биохимии, физиологии и медицины. Представителями этого направления можно считать И.П.Павлова, который открыл ряд закономерностей психической деятельности и работы мозга, Джеймса Олдса, впервые вскрывшего механизмы возникновения эмоций, Роджера Сперри, открывшего межполушарную асимметрию мозга, Абрахама Маслоу, создавшего концепцию «пирамиды актуальных потребностей», и других исследователей, создавших различные школы и направления в психологии.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Как зарождалась наука психологи.
2. Перечислите основные этапы становления психологии как науки.
3. Кратко охарактеризуйте особенности каждого этапа становления психологии как науки.

Лекция 3. Психологические теории и направления

| Направления | Основатели, представители | Суть теорий |
|------------------------------|--|---|
| Бихевиоризм | Джон Уотсон Эдуард Торндайк Беррес Скиннер | Поведение как основной объект исследования, отказ от попыток исследования механизмов деятельности психики. |
| Необихевиоризм | Эдвард Толмен Кларк Халд Берхауз Фредерик Скиннер | Объяснить целостность поведения животных и людей. |
| Психоанализ (фрейдизм) | Зигмунд Фрейд | Основная роль в поведении человека принадлежит подсознательным влечениям и инстинктам, недооценивается ведущая роль сознания. |
| Гештальтпсихология | Макс Вертгеймер Вольфганг Кёлер Курт Коффка | Попытка объяснить феномены психической жизни исходя из понятия целостного образа (гештальта), не сводимого к сумме отдельных элементов восприятия. |
| Гуманистическая психология | Карл Роджерс Абрахам Маслоу Гордон Олпорт | Человек воспринимается как активный, свободный, креативный и автономный субъект, обладающий стремлением к самореализации. |
| Когнитивная психология | Ульрих Найссер | Психика рассматривается как системы когнитивных операций, основным методом выступает анализ микроструктуры того или иного психического процесса. |
| Трансперсональная психология | Станислав Гроф Роберто Асаджолли Карлфрид Дюркгейм | Изучаются феномены сознания, выходящие за рамки обыденного опыта: это — формы измененного сознания, спиритический опыт, сверхсенсорное восприятие, медитация, субъективный наркотический опыт, а также техники или вещества, изменяющие сознание. |
| Интерактивная психология | Эрик Берн | Человек - существо, главной характеристикой которого является общение, взаимодействие между людьми. Цель психологии – изучать законы общения, взаимодействия, конфликтов. |
| Российская психология | И.М. Сеченов, И.П.Павлов, В.М. Бехтерев | Изучили условно-рефлекторные связи в функционировании организма, ставшие основой для выявления закономерностей высшей нервной деятельности. |
| | Л.С. Выготский | Разработал и ввел в науку понятие высших психических функций (мышление, память, речь, внимание) как социально обусловленных форм психики, а также создал культурно-историческую теорию психического развития человека. |
| | С.Л. Рубинштейн | Основатель теории деятельности, разработал деятельностный подход к анализу психических явлений (связь сознания и деятельности). |
| | А.Н. Леонтьев | Детально обосновал общепсихологическую теорию деятельности. |
| | А.Р. Лурия | Основатель нейропсихологии, изучил мозговую локализацию высших психических функций и их нарушений. |
| | П.Я. Гальперин | Разработал концепцию последовательного формирования умственных действий. |

Бихевиоризм. Направление в психологии, возникшее в США в начале XX в. Основоположителем бихевиоризма (от англ. *behaviour* - поведение) был американский психолог Джон Уотсон (1878-1958). Он указал на несостоятельность концепции сознания и заявил, что интроспекция – не научный метод познания, т.к. субъективен, не может быть проверен объективными методами и зафиксирован, что психологии следует отказаться от изучения сознания и сосредоточить свое внимание только на том, что доступно наблюдению, то есть на поведении человека. В рамках этой концепции психологи должны изучать только поступки и реакции человека и животных, не пытаясь проникнуть в механизмы психической деятельности. Последователи Дж. Уотсона – американские психологи Эдуард Торндайк (1874-1949) и Фредерик Скиннер (1904-1990) – считали, что поведение (реакция человека) всегда имеет причину (стимул) и является или результатом научения путем проб и ошибок, или заученного «репертуара» навыков. Для описания и объяснения поведения человека и животных бихевиористы предложили схему S – R (стимул – реакция) (Рис. 1).

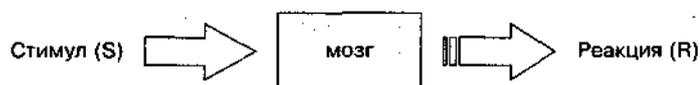


Рис. 1. Представления бихевиористов о принципе работы мозга

Они считали, что необходимо накапливать наблюдения над поведением с таким расчетом, чтобы можно было сказать наперед, какая будет реакция человека на соответствующую ситуацию (стимул). Основным методом бихевиористов — создание экспериментальных ситуаций, фиксация реакций на воздействие и наблюдение. Они использовали учение Павлова о рефлексах у животных для объяснения сложной психики у человека и считали, что нужное поведение у человека можно сформировать с помощью соответствующих стимулов, можно управлять поведением, вознаграждая или наказывая. Тем не менее, идеи бихевиоризма оказали благотворное влияние на лингвистику, антропологию, социологию, стали одним из истоков кибернетики, внесли вклад в разработку проблемы научения.

Необихевиоризм. Возглавили это движение американские психологи Э.Толмен и К.Халд.

Эдвард Толмен (1886-1959) свои основные идеи изложил в книге "Целевое поведение у животных и человека" (1932). Как и другие бихевиористы, экспериментальную работу он вел в основном на животных (белых крысах), считая, что законы поведения являются общими для всех живых существ, а наиболее четко и досконально могут быть прослежены на более элементарных уровнях поведения.

Подобно своим предшественникам, "классическим бихевиористам", Толмен отстаивал положение, что исследование поведения должно вестись строго объективным методом, без всяких произвольных допущений о недоступном

этому методу внутреннем мире сознания. Однако Толмен возражал против того, чтобы ограничиваться в анализе поведения только формулой "стимул – реакция" и игнорировать факторы, которые играют незаменимую роль в промежутке между ними. Эти факторы он назвал "промежуточными переменными".

Раньше считалось, что эти факторы являются чисто внутренними, открытыми только для индивидуального субъекта, способного наблюдать за своим сознанием. Толмен доказывал, что и внутренние процессы можно "вывести наружу" и придать их исследованию такую же точность, как исследованию любых физических вещей. Для этого поведение следует рассматривать не как цепочку отдельных реакций, а с точки зрения его целостной организации. Такое целостное поведение Толмен описывал как систему, связанную со своим окружением сетью познавательных отношений. Организм ориентируется в ситуациях, к которым приспосабливается, благодаря тому, что выделяет определенные признаки, позволяющие различать "что ведет к чему". Он не просто сталкивается со средой, а как бы идет навстречу ей со своими ожиданиями, строя гипотезы и даже проявляя изобретательность в поисках оптимального выхода из проблемной ситуации.

В отличие от других бихевиористов, Толмен настаивал на том, что поведение не сводится к выработке двигательных навыков. По его экспериментальным данным, организм, постепенно осваивая обстановку, строит познавательную ("когнитивную") карту того пути, которому нужно следовать для решения задачи. (В качестве главной задачи испытуемые животные в опытах Толмена должны были найти выход из лабиринта, чтобы получить подкормку и тем самым удовлетворить потребность в пище.) Уделяя большое внимание вопросам научения, Толмен выделил особый тип научения, которое было названо латентным (скрытым). Это скрытое, ненаблюдаемое научение играет роль, когда подкрепление отсутствует. И тем не менее оно способно изменять поведение.

Теория Толмена побудила пересмотреть прежние взгляды бихевиористов на факторы, которые регулируют адаптацию организма к среде. Среди этих факторов особо следует выделить целевую регуляцию действий живых существ, их способность к активной познавательной работе даже в тех случаях, когда речь идет о выработке двигательных навыков.

После экспериментов Толмена стала очевидна не достаточность прежних воззрений на поведение. Потребовался их пересмотр.

Кларк Халд (1884-1953) стремился придать психологической теории стройность и точность, свойственные физико-математическим наукам. Исходя из этого, он считал, что в психологии следует выдвинуть несколько общих теорем (подобно геометрии Эвклида или механике Ньютона), подвергнуть их экспериментальной проверке и в случае, если они опытом не подтвердятся, преобразовать их в более адекватные положения. Такой подход получил название гипотетико-дедуктивного метода.

Халд опирался в основном на учение И.Л.Павлова об условных рефлексах, считая, что важнейшую роль при использовании этого понятия следует придать

силе навыка. Для того чтобы эта сила проявилась, необходимы определенные физиологические потребности. Из всех факторов решающее влияние на силу навыка оказывает редукция потребности. Чем чаще она редуцируется, тем больше сила навыка. Величина редукции потребности определяется количеством и качеством подкреплений. Кроме того, сила навыка зависит от интервала между реакцией и ее подкреплением, а также от интервала между условным раздражителем и реакцией. Халд разделил первичное и вторичное подкрепление. Первичным подкреплением является, например, пища для голодного организма или удар электрическим током, вызывающий прыжок у крысы. Потребность соединена с раздражителями, реакция на которые, в свою очередь, играет роль подкрепления, но уже вторичного.

Халд полагал, что можно строго научно объяснить поведение организма без обращения к психическим образам, понятиям и другим интеллектуальным компонентам. По его мнению, для различения объектов достаточно такого образования, как потребность. Если в одном из коридоров лабиринта животное может найти пищу, а в другом – воду, то характер его движений однозначно определяется потребностью и больше ничем.

Холл первым поставил вопрос о возможности моделирования условно-рефлекторной деятельности. Он высказал предположение, что если бы удалось сконструировать из неорганического материала устройство, способное воспроизвести все существенные функции условного рефлекса, то, организовав из таких устройств системы, можно было бы продемонстрировать настоящее научение методом "проб и ошибок". Тем самым предвосхищались будущие кибернетические модели саморегуляции поведения.

Халд создал большую школу, стимулировавшую разработку применительно к теории поведения физико-математических методов, использование аппарата математической логики и построение моделей, на которых проверялись гипотезы о различных способах приобретения навыков.

Новый импульс развитию этого направления дала теория Б.Ф.Скиннера, разработавшего концепцию "оперантного бихевиоризма".

Берхауз Фредерик Скиннер (1904-1990) окончил Гарвардский университет, защитив в 1931 году докторскую диссертацию. В течение последующих пяти лет Скиннер работал в Гарвардской медицинской школе, занимаясь исследованием нервной системы животных. Большое влияние на его научные интересы оказали исследования Уотсона и работы Павлова по формированию и изучению условных рефлексов. После нескольких лет работы в Миннесотском университете и в университете Индианы Скиннер становится профессором Гарвардского университета, где оставался до конца жизни. Он становится членом национальной академии наук, его работы приобретают всемирную известность. Однако первоначальное стремление стать писателем приводит Скиннера к идее связать две его основные потребности – в науке и в искусстве, что реализуется в написанном им в 1949 году романе "Уолден-2". Здесь он описывал утопическое общество, основанное на разработанных им принципах обучения.

Стремясь переработать классический бихевиоризм, Скиннер исходил прежде всего из необходимости систематического подхода к пониманию человеческого поведения. Он считал необходимым исключить из исследования все фикции, к которым прибегают психологи для объяснения вещей, причин которых они не знают. К таким фикциям Скиннер относил многие понятия психологии личности (автономии, свободы, творчества). С его точки зрения, невозможно говорить о реальной свободе человека, так как он никогда сам не управляет своим поведением, которое детерминировано внешней средой.

Одной из центральных идей Скиннера является стремление понять причины поведения и научиться им управлять. В этом отношении он полностью разделял разработанные Торндайком и Уотсоном взгляды на социогенетическую природу психического развития, т. е. исходил из того, что развитие есть научение, которое обуславливается внешними стимулами. От констатации Скиннер переходит к разработке методов целенаправленного обучения и управления поведением. А потому в психологию он вошел в первую очередь как теоретик обучения, разработавший различные программы обучения и коррекции поведения.

Исходя из представления о том, что не только умения, но и знания представляют собой вариации поведения, Скиннер разрабатывает его особый вид оперантное поведение. В принципе он исходил из того, что психика человека основана на рефлексах разного рода и разной степени сложности. Однако, сравнивая свой подход к формированию рефлексов с подходом Павлова, Скиннер подчеркивал существенные различия между ними. Условный рефлекс, формируемый в экспериментах Павлова, он называл стимульным поведением, так как его формирование связано с ассоциацией между разными стимулами и не зависит от собственной активности субъекта. Так, собаке по звонку всегда дается мясо независимо от того, что она в этот момент делает. Таким образом происходит ассоциация между мясом и звонком, в ответ на который наблюдается слюноотделение. Однако, подчеркивал Скиннер, такая реакция быстро формируется, но и быстро исчезает без подкрепления: она не может быть основой постоянного поведения субъекта.

В противовес этому подходу, при оперантном обучении подкрепляется только поведение, операции, которые совершает субъект в данный момент. Большое значение имеет и тот факт, что сложная реакция разбивается на ряд простых, следующих друг за другом и приводящих к нужной цели. Так, при обучении голубя сложной реакции – выходу из клетки с помощью нажатия клювом на рычаг Скиннер подкреплял каждое движение голубя в нужном направлении, добиваясь того, что в конце концов он безошибочно выполнял эту сложную операцию. Такой подход к формированию нужной реакции имел большие преимущества по сравнению с традиционным. Прежде всего, это поведение было намного устойчивее, оно очень медленно угасало даже при отсутствии подкрепления. Скиннер обратил внимание на то, что даже одноразовое подкрепление может иметь значительный эффект, так как устанавливается хотя бы случайная связь между реакцией и появлением стимула. Если стимул был значимым для индивида, он будет пытаться повторить

реакцию, которая принесла ему успех. Такое поведение Скиннер называл "суеверным", указывая на его большую распространенность.

Не меньшее значение имеет и тот факт, что обучение при оперантном обусловливании идет быстрее и проще. Это связано с тем, что экспериментатор имеет возможность наблюдать не только за конечным результатом (продуктом), но и за процессом выполнения действия (ведь оно разложено на составляющие, реализуемые в заданной последовательности). Фактически происходит экстерниоризация, "вынесение вовне" не только исполнения, но и ориентировки и контроля за действием. Что особенно важно, такой подход возможен при обучении не только определенным навыкам, но и знаниям.

Разработанный Скиннером метод программированного обучения давал возможность оптимизировать учебный процесс, разработать корректирующие программы для неуспевающих и умственно отсталых детей. Эти программы имели огромные преимущества перед традиционными программами обучения, так как давали возможность учителю проконтролировать и, в случае необходимости, исправить процесс решения задачи, мгновенно замечая ошибку учащегося. Кроме того, эффективность и безошибочность выполнения повышали мотивацию учения, активность учащихся. Появлялась и возможность индивидуализировать процесс обучения в зависимости от темпа усвоения знаний.

Однако у этих программ был и существенный недостаток, так как экстерниоризация, играющая положительную роль при начале обучения, тормозит развитие свернутых, умственных действий, так как не дает возможности интериоризовать действие и свернуть развернутую педагогом схему решения задачи.

Если программы обучения детей, разработанные Скиннером, были встречены с энтузиазмом и получили повсеместное распространение, то его подход к программированию поведения и так называемые программы, которые были разработаны с целью коррекции отклоняющегося поведения (у малолетних преступников, психически больных людей), подверглись обоснованной критике. Прежде всего речь шла о недопустимости тотального контроля за поведением (без которого невозможно применение этих программ), так как речь идет о постоянном положительном подкреплении желательного поведения и отрицательном подкреплении нежелательного. Кроме того, возникал вопрос и о правомерности награды за определенное количество набранных жетонов, и о наказании за их недостаточное количество, ибо при этом не должны быть нарушены основные права детей.

Несмотря на эти недостатки подход Скиннера дал реальную возможность корректировать и направлять процесс обучения, процесс формирования новых форм поведения. Он оказал огромное влияние на психологию. В современной американской науке Скиннер является одним из наиболее влиятельных авторитетов, превзойдя по количеству цитирования и сторонников даже Фрейда. При этом наибольшее влияние его теория оперантного поведения оказала на

практику, дав возможность пересмотреть процесс научения и разработать новые подходы к обучению и новые программы.

Психоанализ (фрейдизм). Направление в психологии XX в., основателем которого является австрийский психиатр и психолог Зигмунд Фрейд (1856-1940). Он считал, что психология должна изучать не стимулы поведения и не сознание, а бессознательное. Согласно учению Фрейда, психика содержит, три образования: «Я» («Эго») - сознание, «Сверх-Я» («Супер-Эго») – сверхсознание, совесть, «Оно» («Ид») - бессознательное. Именно бессознательное - желания, влечения, переживания, которые человек не осознает или в которых не может себе признаться, влияют и руководят его поведением. Фрейд считал, что человек рождается с двумя сильными влечениями – к любви (эротическое влечение) и к смерти (агрессия). Но общество (совесть) не позволяет реализовать человеку эти влечения во всю силу. Придерживаясь правил поведения, человек вытесняет из сознания свои желания в бессознательное. Желания как бы исчезают, забываются, но в реальности остаются в психической жизни человека и стремятся к реализации, побуждая человека к тем или иным поступкам. Из бессознательного желания могут «прорываться» в виде сновидений, оговорок, агрессии, невроза и пр. Чтобы исправить поведение человека, нужно анализировать его желания в подсознании. Для выявления этих трех компонентов психики З. Фрейд разработал новый метод — *психоанализ*, позволяющий вступать в контакт с бессознательным за счет ослабления контроля сознания, используя принцип «свободных ассоциаций». Этот метод лег в основу большинства современных терапевтических систем. Наиболее яркими представителями психоанализа являются Карл Густав Юнг, Альфред Адлер, Эрик Эриксон, Карен Хорни, Эрих Фромм.

Гештальтпсихология. Направление в психологии, возникшее в Германии в начале XX в., выдвинувшее программу изучения психики с точки зрения целостных структур – гештальтов (от нем. *gestalt* - форма, образ). Ее основатели – немецкие психологи Макс Вертгеймер (1880-1943), Вольфганг Кёлер (1887-1967), Курт Коффка (1886-1941). Гештальтпсихология критиковала бихевиоризм за исследование изолированных сегментов поведения, которое, по их мнению, является чем-то большим, чем связка рефлексов, т.к. оно целостно. Гештальтпсихологии считали, что качество целостного образования, будь то сознание, образ восприятия, ситуация, несводимо к сумме элементов, составляющих целое, и не может быть выведено из них. Наоборот, целое определяет качественные особенности элементов. Их исследования в области восприятия показали, что восприятие качественно отличается от ощущений и не сводится к их сумме, что для восприятия важно соотношение фигуры и фона, а в построении образа – роль контура. Гештальтпсихологи противопоставляли свою трактовку интеллекта позиции бихевиоризма, которые сводили интеллект к стимульно-реактивным действиям. Для исследования интеллекта В.Кёлер избрал шимпанзе. Обезьяна после нескольких безуспешных попыток достать банан прекращала хаотичные движения, как бы задумывалась, затем брала палку и с ее помощью доставала плод. В.Кёлер считал, что животное решало задачу

через перестройку ситуации, в результате чего элементы ситуации оказывались в новых взаимосвязях, приобретали новое значение (палка начинала выступать как средство достижения цели). Это явление было названо инсайтом (инсайт – схватывание, озарение, «ага-решение»). Оно противопоставлялось методу проб и ошибок бихевиористов. В.Кёлер подчеркнул, что «инсайтное поведение» тесно связано со зрительным восприятием, с творческим характером мышления. Идеи гештальтпсихологии легли в основу системного подхода, проблемного обучения, исследований продуктивного творческого мышления и восприятия.

Гуманистическая психология. Направление в психологии, возникшее в 50-е гг. XX в. в США. Ее представители – американские психологи Карл Роджерс (1902-1987), Абрахам Маслоу (1908-1970), Гордон Оллпорт (1897-1967) - предметом психологических исследований считают здоровую творческую личность человека. Человек – не животное, нельзя изучать его реакции, как бихевиористы. Он от природы не агрессивен, не надо изучать его бессознательное, как психоаналитики. А.Маслоу считал, что человек рождается с иерархией потребностей: 1) физиологические (в пище, тепле), 2) потребности в безопасности, 3) в принятии в обществе, в любви, 4) потребность в уважении, самоуважении, 5) в самоактуализации – выполнить всё, на что способен. Пока не будут реализованы потребности низшего уровня, человек не может перейти к высшим. Чем выше поднимается по «лестнице» потребностей, тем больше здоровья, гуманности будет проявлять к другим. Человек, вышедший на высокий уровень, – не злобный, не завистливый, без пороков, не склонен к депрессии, к пессимизму, эгоизму, с высокой самооценкой, демократичен к другим и пр. Согласно гуманистической психологии, цель такой личности – самоосуществление, рост конструктивного начала человеческого «Я». Человек открыт миру и наделен стремлением к непрерывному развитию и самореализации. Любовь, творчество, высшие ценности, смысл – именно эти понятия характеризуют базисные потребности человека. На основе гуманистической психологии строятся некоторые направления психотерапии и гуманистическая педагогика.

Когнитивная психология (от лат. «*когнито*» - знание). Направление в психологии, возникшее в начале 60-х гг. XX в. в США. Представители этого направления – американский психолог Ульрих Найссер (род. 1928) и другие - отводят в поведении субъекта решающую роль знаниям. Для них центральным становится вопрос об организации знания в памяти субъекта, о соотношении вербальных (словесных) и образных компонентов в процессах запоминания и мышления. Предмет исследований когнитивной психологии составляют познавательные процессы, главной ее задачей является исследование процессов приобретения, сохранения и использования человеком своих знаний. Современная когнитивная психология работает в следующих исследовательских областях: восприятие, распознавание образов, внимание, память, воображение, речь, психология развития, мышление и решение задач, человеческий интеллект и искусственный интеллект. Основным методом выступает анализ микроструктуры того или иного психологического процесса.

Трансперсональная психология (от лат. *trans* – сквозь, через; *persona* – личность). Направление в психологии, возникшее в середине 60–х гг. XX в. в США. Представители этого направления – чешско-американский психолог Станислав Гроф, итальянский врач и философ Роберто Ассаджолли (1889-1974), Карлфрид Дюркгейм (род. 1896) и другие – рассматривают человека как духовное космическое существо, неразрывно связанное со всей Вселенной, Космосом, человечеством, как существо, обладающее возможностью доступа к общемировому информационному космическому полю. Через бессознательную психику человек связан с бессознательной психикой других лиц, с «коллективным бессознательным человечества», с космической информацией, с «мировым разумом». Психологи считали, что психика связана с космосом через бессознательное, у человека могут быть мистические переживания, космическое сознание, что психология должна изучать предельные возможности психики, измененные состояния сознания («трансперсональная» – за пределами личности). Хотя многие положения этого направления не могут пока получить статус вполне научных, в практическом плане многие находки получают дальнейшее развитие. Это — гипнотические техники, различные школы йоги, суфизма, даосизма, шаманизма, опыт наркотического опьянения, работа с различными энергетическими центрами.

Интерактивная психология (от англ. *interactive* – взаимодействующие друг с другом). Направление в психологии, возникшее в середине в XX в. в США, рассматривает человека как общественное существо, главной характеристикой которого является общение, взаимодействие с людьми. Цель психологии – изучать законы общения, взаимодействия, конфликтов. Представитель направления – американский психотерапевт, психолог Эрик Берн (1902-1970), создатель «трансактного анализа», ориентированного на выявление «сценариев» жизненных планов индивида, которые часто навязываются родителями.

Российская психология в советский период. Развитие психологии в России в советский период приобрело драматический характер.

В условиях тоталитарного режима культивировалась версия об «особом пути» марксистской психологии как «единственно верной» отрасли знания. На этот путь она вступила в начале 20-х годов и на протяжении нескольких десятилетий не имела возможности свернуть с него. Все факты и концептуальные построения советских психологов 20-50-х годов должны рассматриваться с учетом данных обстоятельств.

Только к концу 50-х годов появляются признаки того, что психология в СССР получила возможность развиваться в общем контексте мировой науки. Железный занавес, ограждавший отечественную психологию от мирового научного сообщества, если не исчез, то при поднялся. Советские ученые начали участвовать в международных конференциях и конгрессах (на протяжении двадцати лет подобное было невозможно), переводились книги зарубежных психологов, оказалось возможным развивать отрасли науки, которые считались заведомо реакционными (к примеру, социальную психологию), стали впервые за

многие годы доступными книги Л. Выготского, М. Басова, П. Блонского и других.

Важное значение для развития психологической науки рассматриваемого этапа имели открытия и разработки российских ученых. Исследовательская практика стала ориентироваться на прикладные проблемы.

Одним из основоположников научной психологии в России является Иван Михайлович Сеченов (1829-1905) – великий русский физиолог и психолог. В своей работе «Рефлексы головного мозга» (1863) он заложил основы учения о рефлекторной природе психики. Сеченов не отождествлял психический акт с рефлекторным, а только указывал на сходство в их строении. Он смог соотнести рефлекс с психикой благодаря тому, что им было радикально преобразовано само понятие рефлекса. Согласно Сеченову, начальным звеном рефлекса является не высший механический раздражитель, а раздражитель-сигнал. Физиологическим основанием психической деятельности, по Сеченову, является саморегуляция поведения организма посредством сигналов. И. М. Сеченов показал, что наряду с возбуждением в мозгу осуществляется торможение. Раскрытие механизма центрального торможения, который позволяет задерживать рефлексы, позволило показать, как внешние действия могут преобразовываться во внутренние и таким образом заложить основы для исследования механизма интериоризации.

Иван Петрович Павлов (1849-1936) – великий русский ученый-физиолог – основатель учения о высшей нервной деятельности, развил учение о рефлексе. Он ввел понятие условного рефлекса. Это означало, что организм приобретает и изменяет программу своих действий в зависимости от условий - внешних и внутренних.

Владимир Михайлович Бехтерев (1857-1927) - выдающийся русский физиолог, психиатр и психолог - создал первую в России экспериментально-психологическую лабораторию (1885) и Психоневрологический институт (1908), в которых проводились комплексные психофизиологические исследования. Разработал естественнонаучную теорию поведения, научную рефлексологию.

Лев Семенович Выготский (1896-1934) - выдающийся отечественный психолог - создал культурно-историческую теорию психики человека, с помощью которой определил качественную специфику психики человека, описал генезис человеческого сознания и механизмы его формирования. Л.С.Выготский различал два уровня психики человека: низшие натуральные и высшие социальные психические функции. Натуральные функции даны человеку как природному существу. Они носят психофизиологический характер - это сенсорная, моторная, пневмоническая (непроизвольное запоминание). Высшие психические функции носят социальный характер. Л.С.Выготский выделяет три стадии интериоризации: первая - взрослый действует словом на ребенка, побуждая его что-то сделать; вторая - ребенок перенимает у взрослого способ общения и начинает воздействовать словом на взрослого; *третья* - ребенок начинает воздействовать словом на себя.

Сергей Леонидович Рубинштейн (1889-1960) – выдающийся отечественный психолог и философ – основоположник теории деятельности, разработал деятельностный подход к анализу психических явлений (связь сознания и деятельности).

Алексей Николаевич Леонтьев (1903 - 1979) - выдающийся отечественный психолог - выдвинул и детально обосновал общепсихологическую концепцию деятельности.

Александр Романович Лурия (1902 - 1977) - выдающийся отечественный психолог, основоположник нейропсихологии - изучил мозговую локализацию высших психических функций и их нарушений.

Петр Яковлевич Гальперин (1902 – 1988) – отечественный психолог - разработал концепцию последовательного формирования умственных действий, которая и сейчас реализуется в учебном процессе многих отечественных и зарубежных образовательных учреждений всех уровней.

Таким образом, развитие психологической теории в России, борьба в ней материализма и идеализма приняли особенные формы. Самобытность русской психологической мысли, не только творчески обобщившей достижения мировой психологии, но и создавшей новые пути в общем развитии науки, связана с историей передовой русской общественной мысли, классического философского материализма и передового естествознания.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Назовите основные теории, научные школы и концепции психологии.
2. В чем отличие необихевиоризма от классического бихевиоризма?
3. Что такое гештальт?
4. Укажите основные идеи (концепты) гуманистической психологии.
5. Раскройте особенности направления когнитивная психология.
6. В чем суть трансперсональной психологии.
7. Определите особенность направления интерактивной психологии.
8. Назовите представителей советской психологии, внесших вклад в развитие науки.

Литература

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

1. Абдурахманов Р.А. История психологии: идеи, концепции, направления. - М., 2008.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. - М., 1995.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. М., 1982.
4. Грановский Т.Н. Лекции по истории средневековья. М., 1986.
5. Ждан А.Н. История психологии: От античности до наших дней. М., 2004.
6. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М., 2004.
7. Петровский АВ., Ярошевский М.Т. История и теория психологии: В 2 т. Ростов н/Д, 1996.
8. Рамуль К.А. Из истории психологии. Тарту, 1974.
9. Шульц С.Э. История современной психологии. СПб., 1998.
10. Ярошевский МТ. История психологии. М., 1985.

Раздел 3. Возрастная психология

Лекция 1. Введение в возрастную психологию

Предметом возрастной психологии, как научной дисциплины, является изучение фактов и закономерностей психического развития в онтогенезе, объектом же выступают не сами психические явления, а их развитие или возрастная изменчивость. Главная задача возрастной психологии – раскрыть предпосылки, условия и движущие силы психического развития человека с момента рождения до глубокой старости, описать динамику развития отдельных психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных) и свойств формирования качеств личности, возрастных и индивидуальных особенностей деятельности и общения. Таким образом, возрастная психология изучает процесс развития психических функций и личности на протяжении всей жизни человека (от рождения до старости). В соответствии с данным определением выделяют детскую, подростковую, юношескую психологию, акмеологию и геронтопсихологию.

Главное, что отличает возрастную психологию от других областей психологии – это акцент на динамике развития. Поэтому ее еще называют генетической психологией (от греч. «генезис» - происхождение, становление). Тем не менее, возрастная психология тесно связана с другими областями психологии: общей психологией, психологией личности, социальной, педагогической и дифференциальной психологией.

Известно, что в общей психологии исследуются психические функции – восприятие, память, воображение, мышление, речь, внимание, а в возрастной психологии прослеживается процесс развития каждой психической функции и изменение межфункциональных связей на разных возрастных этапах. Если в психологии личности рассматриваются такие личностные образования, как ценностные ориентации, мировоззрение, мотивация, самооценка и уровень притязаний, то возрастная психология должна найти ответы на вопросы, когда эти образования появляются и каковы их особенности на определенном возрастном этапе.

Взаимосвязь возрастной и социальной психологии дает возможность отследить зависимость развития и поведения ребенка, а затем и взрослого человека от специфики тех групп, в которые он включен: от семьи, группы детского сада, школьного класса, компаний и т.д. Целенаправленное влияние взрослых, воспитывающих и обучающих ребенка, изучается в контексте педагогической психологии.

Возрастная и педагогическая психология рассматривают процесс взаимодействия ребенка и взрослого с разных позиций: возрастная психология с точки зрения ребенка, педагогическая – с точки зрения воспитателя, педагога.

Одно из основных понятий, используемых в возрастной психологии – «развитие». Термин «развитие» можно определить как изменение во времени.

Изменения, происходящие в развитии, могут быть:

- количественными /качественными;
- непрерывными/дискретными, скачкообразными;
- универсальными/индивидуальными;
- обратимыми/необратимыми;
- целенаправленными/ненаправленными;
- изолированными/интегрированными;
- прогрессивными (эволюционными)/регрессивными (инволюционными)

Производя анализ процесса развития ребенка, возрастная психология опирается на такие понятия как «возраст» и «детство». Возраст – это конкретная, ограниченная во времени ступень психического развития. В психологии сложились следующие представления о возрасте: календарный (хронологический), биологический (физический), психологический и социальный.

Календарный (хронологический) возраст – это возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия (фактически, с момента образования яйцеклетки) и до конца жизни. Хронологические возраста разных людей сопоставимы в двух системах измерения: с одной стороны, по абсолютной шкале времени (временное смещение) и, с другой, по тем психическим изменениям, которые появляются у них в определенном возрасте (возрастное соответствие).

В понятии биологического возраста за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Соответственно, если в данном возрасте у человека не наступили ожидаемые изменения, значит, он отстает в своем биологическом развитии, т.е. его биологический возраст меньше хронологического. Если же, наоборот, наступили изменения, которые должны произойти в более старшем возрасте, тогда принято считать, что его биологический возраст превышает его хронологический возраст.

Психологический возраст определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом.

Социальный возраст измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников.

Все, указанные категории, подразумевают какое – то объективное внешнее измерение, но существует еще и субъективный, переживаемый возраст личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности. Здесь за основу взято самоощущение человека, т.е. к какому хронологическому возрасту, он сам себя приписывает. Соответственно его субъективный возраст может быть меньше, больше или равен хронологическому возрасту.

Необходимо отметить два момента: во-первых, психологический возраст может не совпадать с хронологическим, который засвидетельствован в

свидетельстве о рождении, паспорте. Хронологические границы могут сдвигаться, и один человек вступает в новый возрастной период раньше, а другой – позже; во – вторых начальные возрастные этапы образуют детство – эпоху, которая по своей сути является подготовкой к взрослой жизни.

Детство – явление историческое: его содержание, продолжительность изменялись на протяжении веков. Детство в первобытном обществе было коротким, в средневековье длилось дольше, а детство современного ребенка еще больше растянулось во времени и наполнилось сложными видами деятельности – дети копируют в своих играх отношения взрослых, семейные и профессиональные, осваивают основы наук. Специфика детства определяется уровнем социально – экономического и культурного развития общества, в котором живет, воспитывается и обучается ребенок.

В возрастной психологии детство определяется как термин, обозначающий начальный период онтогенеза, от рождения до подросткового возраста. Детство охватывает младенчество, раннее детство, дошкольный возраст и младший школьный возраст. Замечено, что чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство и тем беспомощнее это существо при рождении. Бесспорно, человек – наиболее совершенное существо в природе. Это подтверждается его физическим строением, организацией нервной системы, типами деятельности и способами ее регуляции. Однако, появляясь на свет, человек наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. Он беспомощен и не может постоять за себя, за ним требуется уход, который осуществляется в течение длительного времени. Таков один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства.

Истории детства уделяли внимание многие ученые. Д.Б. Эльконин писал: «На протяжении всей человеческой истории исходный пункт детского развития оставался неизменным. Ребенок вступает во взаимодействие с некоторой идеальной формой, т. е. с достигнутым обществом уровнем развития культуры, в котором он родился. Эта идеальная форма все время развивается, и развивается скачкообразно, т. е. меняется качественно». Его слова подтверждаются тем, что люди разных эпох не похожи друг на друга. Следовательно, коренным образом должно меняться и развитие психики в онтогенезе.

С развитием научно-технического прогресса усложняется жизнь общества и соответственно меняется положение ребенка в нем. Раньше дети овладевали примитивными орудиями труда, помогая родителям обрабатывать землю; они учились этому у взрослых, наблюдая за ними и повторяя их действия. С развитием научно-технического прогресса и появлением новых производственных отношений орудия труда стали сложнее, и для овладения ими одного наблюдения за взрослыми оказалось недостаточно. Поэтому возникла необходимость сначала изучить процесс овладения этими орудиями и только потом приступить к их использованию. Следовательно, новый этап обучения был обусловлен сложностью орудий труда.

Возможно, в ближайшее время обязательным для развития общества станет наличие у всех высшего образования. Это связано в первую очередь с

развитием компьютерных технологий. Но бесконечно раздвигать возрастные рамки детства невозможно, поэтому перед педагогической и возрастной психологией, скорее всего, встанет задача совершенствования способов обучения с целью сокращения времени освоения школьной программы.

Получается, что продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материального и духовного развития общества и даже отдельных его слоев. Во многом продолжительность детства зависит и от материального благополучия семьи: чем беднее семья, тем раньше дети начинают трудиться.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. В чем специфика возрастной психологии?
2. С какими науками о человеке связана возрастная психология?
3. От чего зависит продолжительность детства?

Лекция 2. Предпосылки возникновения возрастной психологии

Детская психология как наука о психическом развитии ребенка зародилась в конце XIX в. с выходом книги немецкого ученого-дарвиниста В. Прейера «Душа ребенка». В ней В. Прейер описывал результаты ежедневных наблюдений за развитием своей дочери, обращая внимание на развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка. Заслуга В. Прейера состоит в том, что он изучил, как развивается ребенок в самые ранние годы жизни, и ввел в детскую психологию метод объективного наблюдения, разработанный по аналогии с методами естественных наук. Он первым осуществил переход от интроспективного исследования психики ребенка к объективному.

К объективным условиям становления детской психологии, сложившимся на конец XIX века, в первую очередь следует отнести бурное развитие промышленности и, соответственно, качественно новый уровень общественной жизни. Это повлекло за собой необходимость пересмотреть подходы к воспитанию и обучению детей. Родители и учителя перестали считать физические наказания эффективным методом воспитания – появились более демократичные семьи и педагоги. Задача понимания ребенка стала одной из первоочередных. Кроме того, ученые пришли к выводу, что только через изучение психологии ребенка лежит путь к пониманию того, что собой представляет психология взрослого человека.

Как и любая область знаний, детская психология начиналась со сбора и накопления информации. Ученые просто описывали проявления и дальнейшее развитие психических процессов. Накопленные знания потребовали систематизации и анализа, а именно:

- поиска взаимосвязей между отдельными психическими процессами;
- осмысления внутренней логики целостного психического развития;
- определения последовательности этапов развития;
- исследования причин и путей перехода с одного этапа на другой.

Развитию возрастной психологии способствовали эволюционные идеи английского естествоиспытателя Чарльза Дарвина (1809–1882), которые послужили основой понимания рефлекторной сущности психических факторов. Этой проблемой занимался и русский физиолог И.М. Сеченов (1829–1905). В классическом труде «Рефлексы головного мозга» (1866) он дал полное научное обоснование рефлекторной теории.

В начале XX века в практику стали внедряться методы экспериментального исследования умственного развития детей: тестирование, использование измерительных шкал и т. п. Детская психология становится нормативной дисциплиной, описывающей достижения ребенка в процессе развития.

Со временем ученые пришли к выводу, что необходимо выделить стадии развития личности в онтогенезе. Данной проблемой занимались К. Бюлер, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др. Они пытались осмыслить закономерности смены периодов развития и проанализировать причинно-следственные связи психического развития детей. Все эти изыскания породили множество теорий развития личности, среди которых можно назвать, например, теорию трех ступеней детского развития (К. Бюлер), психоаналитическую концепцию (З. Фрейд), когнитивную теорию (Ж. Пиаже).

Возрастная психология поднялась на новую ступень с введением метода формирующего эксперимента, разработанного отечественным психологом Л.С. Выготским (1896–1934). Этот метод позволял определить закономерности развития психических функций. Его использование также привело к появлению ряда теорий развития личности. Рассмотрим некоторые из них.

Л.С. Выготский в своем труде культурно-историческая концепция утверждал, что интерпсихическое становится интрапсихическим. Возникновение и развитие высших психических функций связано с употреблением знаков двумя людьми в процессе их общения. В противном случае знак не может стать средством индивидуальной психической деятельности.

А.Н. Леонтьева считал, что деятельность сначала выступает как сознательное действие, затем – как операция и только потом, по мере формирования, становится функцией.

По мнению П.Я. Гальперина, формирование психических функций происходит на основе предметного действия: начинается с материального выполнения действия, а заканчивается умственной деятельностью, затрагивая речевую функцию.

Концепция учебной деятельности – исследования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в которых разрабатывалась стратегия формирования личности не в лабораторных условиях, а в реальной жизни – путем создания экспериментальных школ.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Охарактеризуйте объективные условия становления детской психологии.
2. Чьи труды создали предпосылку возникновения детской психологии?
3. Использование, какого метода привело к появлению ряда теорий развития личности?

Лекция 3. Периодизация психического развития

Возраст, по определению Л.С. Выготского, это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику и только внутреннее содержание определяет продолжительность возраста – периоды развития, «эпохи», продолжительность которых может быть равно году, трем, пяти годам.

По сей день вопрос о делении онтогенеза на отдельные, в возрастном отношении ограниченные стадии, ступени или фазы остается открытым. Критерии периодизации чрезвычайно различны, ведь целью любой периодизации выступает обозначение на линии развития точек, которые бы отделяли друг от друга качественно своеобразные периоды. Проблема заключается в том, чтобы определить, что же обуславливает это качественное своеобразие.

Л.С. Выготский в своем труде «Проблема возраста» разделил все существующие к тому времени, периодизации на 3 группы. Первую группу составили периодизации по аналогии со ступенчатообразным построением других процессов развития. Так, например, периодизация С. Холла создана по аналогии с развитием общества. Автор выделял стадию рытья и копания (0-5 лет), стадию охоты и захвата (5-11 лет), пастушескую стадию (8-12 лет), земледельческую стадию (11-15 лет), стадию промышленности и торговли (15-20 лет), соотнося их со стадиями развития общества – от периода дикости и до начала цивилизации, но подобные аналогии могут быть поверхностны и не иметь научной основы.

Вторая (самая многочисленная) группа в качестве критерия периодизации рассматривает один (или несколько) отдельно взятый признак развития. Рассмотрим периодизацию П.П. Блонского, который в качестве критерия использовал дентицию и соответственно выделял беззубое детство, молочнозубое детство, период смены зубов, стадии прорезывания премоляров и клыков, постояннозубое детство. По его мнению, процесс развития определяется нарастанием энергетических ресурсов организма, но данный подход ничем не подтвержден и не примечателен в плане психического развития ребенка.

К данной группе также можно отнести периодизацию З. Фрейда, который в качестве критерия рассматривал изменение зон, в которых находит удовлетворение либидо. Во второй группе особое место занимает периодизация Ж. Пиаже, который в качестве критерия выделил развитие интеллектуальных структур. Все периодизации данной группы, а их достаточно много, названы Л.С. Выготским моносимптоматическими, так как в основании большинства из них лежит один наиболее важный признак развития.

Третья группа, по Л.С. Выготскому, составили периодизации, связанные с выделением существенных особенностей самого развития. Наиболее известна периодизация А. Гезелла, который обнаружил, что «плотность» развития с взрослением уменьшается.

Сам Л.С. Выготский предложил собственную периодизацию, в основу которой он положил диалектическую модель развития идею скачков – переходов к новому качеству. Исходя из данного положения периодизации, он выделил в развитии стабильные и критические возрасты (периоды). Стабильные периоды характеризуются медленным и неуклонным накоплением мельчайших количественных изменений развития, а в критические периоды эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших необратимых новообразований. Поэтому онтогенетическое развитие Л.С. Выготский представил в виде чередования критических и стабильных периодов: кризис новорожденности, стабильный период младенчества, кризис первого года жизни, стабильное раннее детство, кризис трех лет, стабильный дошкольный возраст, кризис семи лет, стабильный младший школьный период, пубертатный кризис, стабильный подростковый возраст, кризис 17 лет и т.д.

Выготский Л.С. установил основные закономерности или особенности детского развития:

- цикличность (периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания);
- неравномерность развития (разные стороны развития личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально);
- «метаморфозы» в детском развитии;
- сочетание процессов «эволюции» и «инволюции» (процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции, а если инволюционные процессы запаздывают, то наблюдается инфантилизм);
- закон развития высших психических функций

Взгляды Л.С. Выготского на периодизацию продолжили отечественные ученые А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин. Свое отношение к вопросу о периодизации они выразили в нескольких тезисах:

- за основу многих периодизаций психического развития брались внешние отдельные признаки развития, а не внутренние, поэтому их в последствие стали считать несостоятельными;
- в периодизации необходимо учитывать смену одной целостной деятельности другой;
- необходимо рассматривать в качестве источника развития психики в каждом возрастном периоде наиболее значимый тип целостной деятельности ребенка (ведущую деятельность);
- для каждого возрастного периода характерна специфически целостная деятельность ребенка, которая определяет те психические изменения, которые впервые в нем возникают – новообразования. Именно эти новообразования выступают основным критерием для деления на возрастные периоды, а на каждой возрастной ступени психического развития всегда существует

центральное новообразование, которое ведет за собой развитие личности ребенка на новом этапе.

Эльконин Д.Б., опираясь на труды Л.С. Выготского, предложил в качестве критериев периодизации выделить:

- социальную ситуацию развития;
- основной (ведущий) тип деятельности;
- основные новообразования возраста;
- возрастной кризис.

Таким образом, на современном этапе развития возрастной психологии, критериями периодизации психического развития личности принято выделять социальную ситуацию развития, новообразования, ведущую деятельность и кризисы.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Охарактеризуйте закономерности детского развития по Л.С. Выготскому.
2. Какие критерии периодизации предложил Д.Б. Эльконин?

Лекция 4. Младенчество

Первый год жизни ребенка можно разделить на два периода: новорожденности и младенчества. Периодом новорожденности называется промежуток времени, когда ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически, продолжительность его от рождения до появления «комплекса оживления» (в 4–6 недель). Период младенчества длится от 4–6 недель до одного года.

Кризис новорожденности – это непосредственно процесс рождения. Психологи считают его тяжелым и переломным моментом в жизни ребенка. Причины этого кризиса следующие:

- физиологические, когда происходит рождение ребенка, то он физически отделяется от матери, что уже является травмой, а в дополнение к этому попадает в совершенно другие условия (холод, воздушная среда, яркая освещенность, необходимость смены питания);
- психологические, когда отделяясь от матери, ребенок перестает ощущать ее тепло, что ведет к появлению чувства незащищенности и тревоги.

Кризис новорожденности является промежуточным периодом между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Для данного периода характерно то, что новорожденный много спит. Ребенок абсолютно беспомощен и без заботы взрослых он бы не выжил, но не только потому, что взрослые окружают его заботой и удовлетворяют его потребности в еде, питье, тепле, общении, сне, уходе, гигиене, а потому что у него нет, ни одного сформированного поведенческого акта. Нужно отметить, что новорожденный обладает набором врожденных безусловных рефлексов, которые помогают ему выжить в первые часы жизни после рождения – это дыхательный, защитный, сосательный, ориентировочный и хватательный рефлексы. Хватательный

рефлекс нам достался от предков – животных, но, будучи не особенно нужным, он вскоре исчезает. Условные рефлексy начинают появляться к концу первого месяца жизни ребенка.

Период новорожденности считается временем адаптации к новым условиям жизни: постепенно начинает увеличиваться время бодрствования, развивается зрительное и слуховое сосредоточение, развиваются сочетательные и условные рефлексy. Идет развитие сенсорных процессов – зрения, слуха, осязания, причем оно происходит значительно быстрее, чем развитие моторики.

В этот период ребенок уже начинает различать соленый, горький, сладкий вкус и реагировать на звуковые раздражители. Однако самым важным моментом в его психическом развитии является возникновение слухового и зрительного сосредоточения. Слуховое сосредоточение возникает примерно на 2-3 неделе. Ребенок замирает и замолкает при резком звуке, например хлопнувшей двери, упавшего предмета. На третьей-четвертой неделе он уже реагирует на голос человека. Проявляется это следующим образом: он не только замирает, а еще и поворачивает голову в сторону его источника. На третьей-пятой неделе появляется зрительное сосредоточение. Это происходит так: ребенок замирает и ненадолго задерживает взгляд на ярком предмете, который попал в его поле зрения.

Следовательно, благодаря развитию зрительного и слухового и сосредоточения у ребенка к 5–6 неделям начинает закладываться основа для перехода от ощущений к восприятию. Он уже может воспринимать предмет не по частям, а в целом, проследить взглядом за движущимся предметом или повернуть голову за перемещающимся источником звука. На раздражитель он реагирует следующим образом: замирает и сосредоточивается только на источнике звука или объекте, все остальные реакции в данный момент прекращаются.

Со временем, после приобретения способности узнавать голос ухаживающей за ребенком матери, видеть ее лицо, происходит установление эмоционального контакта с нею. Появляется так называемый «комплекс оживления». Он включает в себя три компонента: улыбка, вокализации и двигательные реакции.

Первые попытки улыбнуться могут фиксироваться в начале 2 месяца жизни. М.И. Лисина считала, что «комплекс оживления» свидетельствует о появлении потребности ребенка в общении с взрослыми. В опытах М.И. Лисиной установлено, что с возрастом улыбка ребенка меняется. Первые улыбки легкие, с растягиванием рта, но без размыкания губ. Постепенно ребенок начинает улыбаться спокойно, с серьезной спокойной мимикой. В развитом «комплексе оживления» улыбка оживленная, широкая, с открыванием рта и оживленной мимикой.

Мы можем наблюдать у ребенка вокализации в виде гуления, гукания, лепета, вскрикивания навстречу взрослому.

Двигательные реакции, оживление открывает «комплекс оживления» поворачиванием головы, скашиванием глаз на взрослого, слабыми движениями рук

и ног. Постепенно ребенок начинает вскидывать ручки, сгибать ноги в коленях, поворачивается на бок с выгибанием спинки. В развитом комплексе отмечаются энергичные повторные прогибы спины с упором затылком и пятками («мостики») со столь же энергичным выпрямлением, а также шагающие движения ногами, вскидывание, размахивание и опускание рук.

«Комплекс оживления» проходит три стадии:

- улыбка;
- улыбка + гуление;
- улыбка+вокализация+двигательные движения.

Эльконин Д.Б. писал: «Улыбка на лице ребенка... является концом кризиса новорожденности. С этого момента у него начинается самостоятельная психическая жизнь. Дальнейшее психическое развитие ребенка есть, прежде всего, развитие средств его общения с взрослыми».

Появление комплекса оживления является новообразованием данного периода, считается завершением периода новорожденности и свидетельствует о переходе к младенчеству.

В первый год жизни ребенка, в младенчестве (от 1 месяца до года), развиваются зрение, восприятие, речь, память, мышление, происходит становление эмоциональных контактов с окружающими. Рассмотрим, как это происходит.

Зрение является одним из главных органов чувств человека, поэтому развиваться оно начинает в первую очередь. Вначале ребенок может сосредоточивать взгляд на предмете только в течение очень малого промежутка времени. После второго месяца жизни зрительное сосредоточение становится более длительным и появляется способность к различению простейших цветов. В 2 месяца во время бодрствования ребенок занимается рассматриванием окружающих предметов, особенно когда он накормлен и находится в спокойном состоянии. В этом возрасте младенец начинает отличать людей от окружающих предметов, но зрение пока еще остается слабым. К трем месяцам отмечается достаточно хороший уровень развития движения глаз, продолжительность сосредоточения достигает 7–8 минут. Ребенок начинает различать форму предметов, может следить за их перемещением. Движения глаз младенца будут развиваться быстрее и становиться совершеннее, если в поле зрения начнут попадать яркие, привлекательные объекты, совершающие разнообразные движения, за которыми он будет наблюдать. В 4 месяца ребенок смотрит активно: эмоционально реагирует на увиденное.

Разнообразные впечатления, которые получает младенец, способствуют его познавательному развитию. Поэтому для удовлетворения его потребностей в новых впечатлениях окружающую обстановку необходимо сделать привлекательной и интересной – иначе познавательное развитие будет замедляться.

Рассмотрим развитие восприятия. К одному году возникает такое свойство восприятия, как предметность. Предметность – это соотнесенность своих ощущений и образов с предметами окружающей действительности. Ребенок

может различать тембр, громкость и высоту звука, у него развивается способность запоминать и хранить в памяти образы в своих первичных формах. В результате наблюдений за детьми было установлено, что при восприятии предметов они сначала ориентируются на их форму, затем – на величину, и только потом – на цвет (в возрасте около 2 лет).

У младенцев сильно развит познавательный интерес. Они могут подолгу рассматривать предметы, выделяя в них контуры, контрасты, простые формы, переходя от горизонтальных элементов рисунка к вертикальным, особое внимание, уделяя цвету. Также у них выражена ориентировочно-исследовательская реакция на все новое.

В первый год жизни ребенка идет активное развитие памяти. Развиваются все ее генетические виды: эмоциональная, моторная, образная, вербальная. Эмоциональная память помогает ему ориентироваться в действительности, фиксируя внимание и направляя органы чувств на наиболее важные в эмоциональном отношении объекты. Моторная память появляется в 7–9 недель. Ребенок может повторить какое-либо движение, появляются характерные для него жесты. Затем у младенцев начинает развиваться образная память. Если в 4 месяца он может просто узнать предмет, то в 8–9 месяцев способен воспроизвести его по памяти. Если у ребенка спросить, где находится определенный предмет, он начинает активно искать его, перемещая взгляд, поворачивая голову, туловище. Вербальная память начинает развиваться с 3–4 месяцев, когда ребенок начинает узнавать голос матери. Затем с 6 месяцев он может правильно указать называемый предмет или найти его, если тот находится вне поля зрения.

Развитие воспроизведения ведет к появлению первых мотивов. Они способствуют становлению его личности и развитию независимости от окружающих. Появляются побуждения и мотивы, которые начинают направлять деятельность ребенка.

В этом возрасте происходит развитие мышления младенца. Пока это наглядно-действенное мышление, которое выражается в манипулятивных движениях рук и формировании операционных структур. Как правило, чем дольше ребенок рассматривает игрушку, чем больше разных качеств он в ней открывает, тем выше его интеллектуальный уровень.

До одного месяца отмечается пассивная речь: ребенок просто слушает и различает звуки. В возрасте около одного месяца он начинает произносить простые звуки, например, а-а, у-у, э-э. К концу первого – началу второго месяца жизни у ребенка появляется особое внимание к речи, называемое слуховым сосредоточением. Затем, в 2–4 месяца, возникает гукание, а в 4–6 месяцев – гуление, повторение простых слогов. В 4 месяца младенец различает речь взрослых по интонации, что свидетельствует об умении пользоваться речью как средством эмоциональной коммуникации. С 6 месяцев отмечается лепет, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные в основном с действиями ребенка. Также он ориентируется на эмоциональный тон, характер высказывания и ритмику. В 9-10 месяцев младенец

произносит первые слова. К концу первого года жизни он понимает 10–20 слов, произносимых взрослыми. Л.С. Выготский назвал речь младенца автономной, так как она сильно отличается от речи взрослого человека, хотя по своему звучанию иногда напоминает «взрослые» слова.

Ведущим видом деятельности в младенческом возрасте является непосредственно – эмоциональное общение с взрослыми людьми, т. е. с теми, кто в основном ухаживает за малышом. Потребность в общении возникает у ребенка в 1–2 месяца. У ребенка, лишенного полноценного общения с взрослым (находится один в больнице на лечении, помещен в детский дом и т. п.) отмечается задержка психического развития. Это проявляется в следующем: у ребенка бессмысленный и безразличный взгляд, устремленный вверх, он мало двигается, вял, апатичен, не испытывает интереса к окружающему. Все это ведет к задержке физического развития и позднему появлению речи.

Новообразованиями младенческого возраста являются хватание, ходьба и первые слова (пассивная, автономная речь). Рассмотрим каждый акт подробнее.

Хватание – это первое организованное действие, которое возникает примерно в 5 месяцев. Оно организуется взрослым и рождается как совместная деятельность взрослого и ребенка. Этот акт дает ему возможность расширить возможности манипулирования с предметами: в возрасте от 4 до 7 месяцев ребенок начинает перемещать предметы, двигать, извлекать из них звуки; в 7–10 месяцев формируются соотносимые действия, т. е. он манипулирует двумя предметами сразу, отдаляя их от себя и соотнося между собой (отводит предмет от себя и приближает к другому, чтобы положить, поставить, нанизать на него). С 10–11 до 14 месяцев начинается этап функциональных действий: ребенок производит более совершенные действия нанизывания, открывания, вкладывания, манипулируя со всеми возможными объектами.

Благодаря хватанию у ребенка начинает развиваться ощущение пространства, так как, чтобы схватить предмет, надо вытянуть руку. Пространство, появляющееся у ребенка, – это пространство вытянутой руки. Кроме того, чтобы схватить предмет, надо разжать кулак, что ведет к развитию руки.

Стремление дотянуться до предмета и взять его (схватить) стимулирует процесс сидения, который, в свою очередь, открывает перед ребенком мир других предметов. Появляются предметы, до которых дотянуться невозможно, получить их можно только с помощью взрослых. Поэтому между ребенком и взрослым возникает новый вид общения – общение, возникающее в результате появления у ребенка желания овладеть предметом, в данный момент ему недоступным. М.И. Лисина назвала такое общение ситуативно-деловым. С изменением общения меняется и способ воздействия на взрослых: возникает указующий жест.

К 9 месяцам младенец начинает ходить. Д.Б. Эльконин считал главным в акте ходьбы, во-первых, расширение пространства ребенка, а во-вторых, то, что ребенок отделяет себя от взрослого, и уже не мама ведет его, а он ведет маму. Это свидетельствует о разрыве старой ситуации развития.

Появление первых слов – еще одно новообразование данного возраста. Речь ситуативна, автономна, эмоционально окрашена, понятна только близким, специфична по своей структуре и состоит из обрывков слов. Такая речь называется «языком нянь». Тем не менее данная речь – это новое качество, которое может служить критерием того, что старая социальная ситуация развития ребенка исчерпала себя и между взрослым и ребенком возникло иное содержание – предметная деятельность.

Базовая потребность возраста – потребность в безопасности и защищенности, что является главной функцией взрослого человека. Если ребенок чувствует себя в безопасности, то он открыт окружающему миру, доверяет ему и осваивает его смелее. Если же базальные потребности не удовлетворены, то взаимодействие с миром ограничивается замкнутой ситуацией. По Э.Эриксону на данном возрастном этапе формируется чувство доверия и недоверия к окружающему миру (людям, вещам, явлениям), которое человек пронесет через всю свою жизнь. Основную роль в возникновении данного чувства играют родители, в частности мать. Именно это чувство впоследствии поможет детям адаптироваться в окружающем мире, устанавливать контакты с людьми и верить в лучшее. Чувство отчужденности возникает при дефиците внимания, любви, ласки, при жестоком обращении. Английский психолог и психиатр Д. Боулби считал, что близкая эмоциональная связь, устанавливаемая между ребенком и матерью с первых дней его жизни, формирует у младенца чувство защищенности и безопасности. Если установление данной связи нарушается, то могут возникнуть проблемы в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности.

Окончание периода младенчества знаменует кризис одного года, который возникает на стыке двух периодов: окончания младенчества и начала раннего детства. Данный кризис сопровождается внешними проявлениями и внутренними причинами. Внешние проявления заключаются в следующем: когда взрослый что-то запрещает ребенку или не понимает его, тот начинает беспокоиться, кричать, плакать, старается проявить самостоятельность, могут даже возникнуть аффективные состояния. Внутренние причины кризиса таковы: нарастают противоречия между потребностями в познании окружающего мира и теми возможностями, которыми ребенок обладает.

Суть кризиса первого года жизни состоит в том, что ребенок начинает чувствовать себя более самостоятельным. Социальная ситуация слитности ребенка с взрослым исчезает, появляются двое: ребенок и взрослый.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Раскройте особенность образования первых условных рефлексов.
2. В чем основное новообразование новорожденного?
3. Охарактеризуйте особенность общения младенца с взрослым.

Лекция 5. Раннее детство

Раннее детство – это период от 1 года до 3 лет. В этом возрасте происходят изменения в личностном развитии, познавательной сфере, социальной ситуации развития.

Новообразования младенческого возраста приводят к тому, что меняются отношения между ребенком и взрослым, что в свою очередь ведет к формированию новой социальной ситуации развития, которая заключается в возникновении совместной деятельности ребенка и взрослого, а также в том, что данная деятельность становится предметной. Суть совместной деятельности состоит в усвоении общественно выработанных способов употребления предметов, т. е. взрослый учит ребенка правильно пользоваться окружающими предметами, а также объясняет, для чего они нужны и где их надо использовать. *Социальная ситуация развития ребенка в этом возрасте выглядит так: «Ребенок – предмет – взрослый».* Как видно из этой триады, важным для ребенка является предмет.

Совместная деятельность становится предметной, потому что мотив этой деятельности заключается в самом предмете и способе его употребления. Общение в этом возрасте приобретает форму организации предметной деятельности. Общение развивается интенсивно и становится речевым, потому что овладение предметами с использованием только эмоциональной окраски не может быть эффективным.

В этом возрасте помимо речи развиваются другие психические функции - восприятие, мышление, память, внимание. Происходит постепенная вербализация познавательных процессов и возникновением их произвольности.

Развитие восприятия определяется тремя параметрами: перцептивными действиями (целостностью воспринимаемого предмета), сенсорными эталонами (возникновением эталонов ощущений: звуковых, световых, вкусовых, тактильных, обонятельных) и действиями соотнесения.

С года начинает активно развиваться процесс познания окружающего мира. Ребенок в возрасте от одного года до двух лет для выполнения одного и того же действия использует различные варианты, а с полутора до двух лет у него появляется способность решать проблему путем догадки (инсайта), т. е. ребенок внезапно находит решение данной проблемы, избегая метода проб и ошибок.

Со второго года жизни восприятие ребенка меняется, ребенок может различать такие формы, как круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник; цвета – красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый.

Благодаря развитию восприятия к концу раннего возраста у ребенка начинает складываться мыслительная деятельность. Это выражается в появлении способности к обобщению, переносу полученного опыта из первоначальных условий в новые, в установлении связи между предметами путем экспериментирования, запоминании их и использовании при решении

проблем. Полторагодовалый ребенок может прогнозировать и указывать направление движения объекта, место расположения знакомого предмета, преодолевать препятствия на пути достижения желаемой цели. А после полутора лет появляется реакция выбора объекта по наиболее ярким и простым признакам: форме и цвету.

Наглядно-действенное мышление возникает к концу первого года жизни и остается ведущим до 3,5–4 лет. Сначала ребенок может абстрагироваться и выделять форму и цвет, поэтому при группировке предметов в первую очередь обращает внимание на размер и цвет предмета. В возрасте около двух лет он выделяет предметы, основываясь на существенных и несущественных признаках. В 2,5 года ребенок выделяет предметы по существенным признакам: цвет, форма, величина.

Наглядно-образное мышление возникает в 2,5–3 года и остается ведущим до 6–6,5 лет. Формирование этого мышления связано со становлением элементарного самосознания и началом развития способности к произвольной саморегуляции, сопровождаемой развитым воображением.

К двум годам у ребенка развивается *оперативная память*. Ему доступны легкие логические и тематические игры, он может составлять план действий на короткий промежуток времени, не забывает цель, поставленную несколько минут назад.

С 11 месяцев начинается переход от дофонемной речи к фонемной и становление фонематического слуха, который заканчивается к двум годам, когда ребенок может различать слова, отличающиеся друг от друга одной фонемой. Переход от дофонемной к фонемной речи продолжается 3 года и заканчивается на четвертом году жизни. В 3 года ребенок научается правильно применять падежи, начинает пользоваться сначала однословными предложениями, затем, в возрасте от 1,5 до 2,5 лет, может комбинировать слова, объединяя их в предложения из двух слов, где есть и подлежащее и сказуемое. В это же время возникает сознательный контроль над правильностью произношения речевых высказываний.

После 1,5 лет отмечается *активность речи* и речевого общения. Ребенок начинает сам спрашивать названия интересующих его предметов или явлений. Вначале он пользуется языком жестов, мимики и пантомимики или указующим жестом, а потом к жесту добавляется вопрос, выраженный в словесной форме. Ребенок научается при помощи речи управлять поведением других людей. Но ребенок в возрасте от 2,5 до 3 лет не может следовать инструкциям взрослых, особенно тогда, когда надо выбирать одно действие из нескольких; он сумеет сделать данный выбор только ближе к 4 годам.

В течение второго года жизни ребенок начинает усваивать словесное обозначение окружающих предметов, а затем имен взрослых, названия игрушек и только потом – частей тела, т. е. существительных, а к двум годам при нормальном развитии понимает значение практически всех слов, относящихся к окружающей действительности. Этому способствует развитие семантической функции детской речи, т. е. определение смысла слова, его дифференциация,

уточнение и присвоение словам обобщенных значений, которые с ними связываются в языке.

К 2 годам дети имеют четкое представление о назначении окружающих их предметов домашнего обихода и личной гигиены. Они понимают общие вопросы, требующие ответа типа «да» или «нет». Около 3 лет ребенок начинает внимательно слушать, о чем говорят взрослые, любит, когда ему читают рассказы, сказки, стихи. До 1,5 лет ребенок усваивает от 30 до 100 слов, но употребляет их редко. К 2 годам он знает 300 слов, а к 3 – 1200–1500 слов.

В развитии речи были выделены следующие этапы:

- 1) слоги (вместо слов);
- 2) слова-предложения;
- 3) двухсловные предложения (например, «мама сюда»);
- 4) предложения из трех или более слов;
- 5) правильная речь (грамматически согласованные предложения).

Основные тенденции в развитии речи ребенка раннего возраста таковы:

- пассивная речь в развитии опережает активную;
- ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название;
- на границе 2-го и 3-го года жизни ребенок как бы интуитивно «открывает», что слова в предложении связаны между собой;
- происходит переход от многозначности детских слов к первым функциональным обобщениям, построенным на основе практических действий;
- фонематический слух опережает развитие артикуляции, ребенок сначала научается правильно слушать речь, а затем правильно говорить;
- осуществляется овладение синтаксическим строем языка.

В раннем детстве наряду с развитием познавательной сферы идет и личностное развитие. В развитии личности немаловажную роль играет и чувство привязанности, которое формируется у ребенка к концу первого года жизни и продолжает развиваться в раннем детстве. Когда мать находится рядом с ребенком, он более активен и склонен к изучению окружающей среды. Положительная оценка поступков и личных качеств ребенка родителем формирует у него чувство уверенности в себе, веру в свои способности и возможности. Если ребенок привязан к своим родителям, и они платят ему тем же, то он более послушен и дисциплинирован. Если родители доброжелательны, внимательны и стремятся удовлетворять потребности ребенка, то у него вырабатывается личная, персональная привязанность.

Если ребенок лишен постоянного положительного эмоционального контакта с матерью или близкими людьми, то у него в дальнейшем возникнут проблемы в установлении нормальных, доверительных отношений с другими.

В раннем детстве происходит становление *самосознания*. Развитие самосознания введет к формированию *самооценки*. Отмечается развитие самостоятельности. Фраза «Я сам» как нельзя лучше говорит о ее проявлении. Ребенок уже не всегда хочет, чтобы ему помогали. Овладев ходьбой, он находит себе преграды, препятствия и старается их преодолеть. Все это доставляет

ребенку удовольствие и свидетельствует о том, что у него начинают складываться такие качества, как сила воли, настойчивость, целеустремленность.

С 1,5 лет ребенок начинает осознавать свои возможности и собственные качества личности. Двухлетний ребенок понимает, что может оказывать влияние на людей и добиваться желаемой цели.

У детей начинает развиваться *эмпатия* – понимание эмоционального состояния другого человека. Можно наблюдать, как полутраторагодовалый ребенок стремится утешить расстроенного человека: он обнимает его, целует, дает ему игрушку и т. д.

У ребенка появляется потребность в достижении успеха. Эта потребность формируется поэтапно. Сначала ребенок начинает осознавать свои успехи и неудачи, затем может объяснить успехи и неудачи других людей, потом он приобретает способность различать задания по степени трудности и оценивать меру развития собственных умений, необходимых для выполнения данного задания, и, наконец, может оценивать свои способности и прилагаемые усилия.

В этот период у ребенка происходит *половая идентификация*. Он осознает свой пол и начинает вести себя соответственно ролям, как мужчина и женщина. Мальчики стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от обиды и боли, а девочки – аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении. В ходе развития ребенок начинает присваивать себе поведенческие формы, интересы и ценности своего пола.

Ведущая деятельность в раннем детстве – *предметно-манипулятивная*. Играя, ребенок манипулирует предметами, в том числе, игрушками, сосредоточиваясь на действиях с ними.

Выделяют три фазы развития связи действия с предметом:

- 1) с предметом могут выполняться любые действия;
- 2) предмет употребляется только по назначению;
- 3) свободное употребление предмета возможно, но только в том случае, когда известно его истинное назначение.

Базовая потребность возраста – *потребность в любви*. Дети в возрасте от 1 до 3 лет все еще зависят от родителей, они постоянно хотят чувствовать физическую близость отца или матери. Ведущая роль в удовлетворении базовой потребности отводится родителю противоположного пола. К 3-4 годам наблюдается формирование Эдипова комплекса у мальчиков и комплекса Электры у девочек. Большое значение приобретает тактильный контакт. Если данная потребность не удовлетворена, то человек может остаться тактильно бесчувственным.

Кризис трех лет характеризуется тем, что личностные изменения, происходящие с ребенком, приводят к изменению его отношений с взрослыми. Этот кризис возникает потому, что ребенок начинает отделять себя от других людей, сознает свои возможности, ощущает себя источником воли. Он начинает сравнивать себя с взрослыми, и у него невольно возникает желание выполнять те же действия, что и они. В этом возрасте появляются следующие черты: негативизм, упрямство, обесценивание, строптивость, своеволие, протест-бунт,

деспотизм. Эти характеристики описал Л.С. Выготский. Он считал, что возникновению подобных реакций способствует зарождение потребности в уважении и признании.

Негативизм проявляется в негативной реакции на требование или просьбу взрослого, а не на само действие. Еще одна характеристика кризиса трех лет – *упрямство*. Его причина не в стремлении ребенка, во что бы то ни стало получить желаемое или требуемое, а в том, чтобы с его мнением считались. Ребенку неважно, получит он эту вещь или нет, ему необходимо утвердиться в своей «взрослости», в том, что его мнение тоже что-то значит. Поэтому упрямый ребенок будет настаивать на своем даже в том случае, если данная вещь не очень ему нужна. Следующая характеристика – *обесценивание* – присуща всем кризисам. Проявляется оно в том, что начинают обесцениваться все привычки и ценности, которые раньше были дороги. *Строптивость* направлена против принятых норм поведения в семье и схожа с негативизмом и упрямством. *Своеволие* выражается в стремлении ребенка делать все самому. Если в младенчестве он стремился к физической самостоятельности, то сейчас его поведение направлено на самостоятельность намерений и замыслов. *Протест-бунт* выражается в частых ссорах детей с родителями. По утверждению Л.С. Выготского, «ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними». Проявления *деспотизма* таковы: ребенок начинает диктовать всем окружающим, как себя вести, и стремится, чтобы его слушались и поступали так, как он говорит. Подобное поведение может отмечаться тогда, когда ребенок один в семье или последний по счету.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Раскройте роль взрослого в овладении ребенком предметной деятельностью. Как ребенок овладевает этой ведущей деятельностью?
2. Дайте характеристику активной и пассивной речи ребенка.
3. Охарактеризуйте особенности появления и проявления кризиса 3-х лет.

Лекция 6. Дошкольный возраст

Дошкольное детство охватывает период с 3 до 6–7 лет. В это время происходит отсоединение ребенка от взрослого, что ведет к изменению социальной ситуации. Ребенок впервые покидает пределы мира семьи и входит в мир взрослых людей с определенными законами и правилами. Расширяется круг общения: дошкольник посещает магазины, поликлинику, начинает общаться со сверстниками, что тоже важно для его развития. Идеальной формой, с которой начинает ребенок взаимодействовать, становятся социальные отношения, существующие в мире взрослых людей.

По словам Д.Б. Эльконина, взрослый выступает как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый – папа, доктор, шофер и т. п.). Противоречие этой социальной ситуации развития Д.Б. Эльконин видел в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность – жить вместе с окружающими людьми, но

осуществить это он не может, поскольку жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является *игра*. *Игра* – это такая форма деятельности, в которой ребенок воспроизводит основные смыслы человеческой деятельности и усваивает те формы отношений, которые будут реализованы и осуществлены впоследствии. Он делает это, замещая одни предметы другими, а реальные действия – сокращенными.

Особое развитие в этом возрасте получает *сюжетно-ролевая игра*. Основу такой игры составляет роль, выбираемая ребенком, и действия по реализации этой роли. Д.Б. Эльконин утверждал, что игра – это символично-моделирующий тип деятельности, в которой операционно-техническая сторона минимальна, операции сокращены, предметы условны. Как показал Д.Б. Эльконин, игра – это историческое образование, и она возникает тогда, когда ребенок не может принять участие в системе общественного труда, поскольку для этого он еще мал. Но ему хочется войти во взрослую жизнь, поэтому он это делает через игру, немного соприкасаясь с этой жизнью.

Играя, ребенок не только развлекается, но и развивается. В это время происходит развитие познавательных, личностных и поведенческих процессов. Дети играют большую часть времени. За период дошкольного детства игра проходит значительный путь развития. Рассмотрим основные этапы игровой деятельности в дошкольном возрасте.

Младшие дошкольники (2,5 – 4 года) играют одни. Игра носит предметно-манипулятивный и конструктивный характер. Во время игры совершенствуются восприятие, память, воображение, мышление и двигательные функции. В сюжетно-ролевой игре воспроизводятся действия взрослых, за которыми ребенок наблюдает. Примером для подражания служат родители и близкие знакомые.

В средний период дошкольного детства (3,5 – 4,5 года) ребенку нужен ровесник, с которым он будет играть. Теперь основным направлением игры становится имитация отношений между людьми. В игре могут участвовать как взрослые, так и дети, а может произойти их замена игрушками.

В старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) сюжетно-ролевые игры отличаются разнообразием тем, ролей, игровых действий, правил. Предметы могут носить условный характер, и игра превращается в символическую, т. е. кубик может представлять различные предметы: машину, людей, животных – все зависит от отведенной ему роли. В этом возрасте во время игры некоторые дети начинают проявлять организаторские способности, становятся лидерами в игре.

В процессе игровой деятельности развиваются умственные способности. Ребенок учится действовать с предметом-заместителем, т. е. дает ему новое название и действует в соответствии с этим названием. Появление предмета-заместителя становится опорой для развития мышления. Если сначала при помощи предметов-заместителей ребенок учится мыслить о реальном предмете, то со временем действия с предметами-заместителями уменьшаются, и ребенок

научается действовать с реальными предметами. Происходит плавный переход к мышлению в плане представлений.

В ходе сюжетно-ролевой игры развивается воображение. От замещения одних предметов другими и способности брать на себя различные роли ребенок переходит к отождествлению предметов и действий с ними в своем воображении.

Игра влияет и на личностное развитие ребенка. В игре он отражает и примеряет на себе поведение и взаимоотношения значимых взрослых людей, которые в этот момент выступают в роли образца его собственного поведения. Формируются основные навыки общения со сверстниками, идет развитие чувств и волевой регуляции поведения.

Начинает развиваться *рефлексивное мышление*. Рефлексия – это способность человека анализировать свои действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками и мотивами других людей. Игра способствует развитию рефлексии, потому что дает возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения.

Возникает интерес к рисованию и конструированию. Сначала данный интерес проявляется в игровой форме: ребенок, рисуя, разыгрывает определенный сюжет, например, нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут домой, ветер сдувает висящие на деревьях яблоки и т. д. Постепенно рисование переносится на результат действия, и рождается рисунок.

Появление сюжетно-ролевых игр, особенно с использованием правил, способствует развитию *наглядно-образного мышления*. Его становление и совершенствование зависят от воображения ребенка. Сначала ребенок механически замещает одни предметы другими, придавая предметам-заместителям не свойственные им функции, затем предметы замещаются их образами, и необходимость совершения практических действий с ними отпадает.

Словесно-логическое мышление начинает свое развитие тогда, когда ребенок умеет оперировать словами и понимает логику рассуждений. Способность к рассуждениям обнаруживается в среднем дошкольном возрасте, но очень ярко проявляется в феномене эгоцентрической речи, описанном Ж. Пиаже. Несмотря на то, что ребенок может рассуждать, в его умозаключении отмечается нелогичность, он путается при сравнении величины и количества.

Внимание в этом возрасте произвольное и вызывается внешне привлекательными предметами, событиями и людьми. На первый план выходит интерес. Ребенок фиксирует внимание на чем-либо или ком-либо только в течение того промежутка времени, в котором у него сохраняется непосредственный интерес к человеку, предмету или происходящему. Становление произвольного внимания сопровождается появлением эгоцентрической речи.

Развитие памяти идет от произвольной и непосредственной к произвольному и опосредованному запоминанию и припоминанию. Переход от произвольной памяти к произвольной делится на два этапа:

- 1) формирование необходимой мотивации, т. е. желания что-либо запомнить или вспомнить;
- 2) возникновение и совершенствование необходимых мнемических действий и операций.

Продуктивность запоминания у детей в игровой деятельности намного выше, чем вне игры. В возрасте 5–6 лет отмечаются первые перцептивные действия, направленные на сознательное запоминание и припоминание. К ним относится простое повторение. К 6–7 годам процесс произвольного запоминания практически завершается.

У многих детей младшего и среднего дошкольного возраста хорошо развита непосредственная и механическая память. Дети легко запоминают и воспроизводят виденное и слышанное, но при условии, что это вызвало у них интерес. Благодаря развитию этих видов памяти ребенок быстро совершенствует свою речь, научается пользоваться предметами домашнего обихода, неплохо ориентируется в пространстве.

В дошкольном детстве завершается процесс овладения речью. К концу дошкольного возраста в лексиконе ребенка присутствуют все части речи: существительные, глаголы, местоимения, прилагательные, числительные и соединительные слова. Немецкий психолог В. Штерн (1871–1938) говоря о богатстве словарного запаса, приводит следующие цифры: в три года ребенок активно использует 1000–1100 слов, в шесть лет – 2500–3000 слов. Развивается грамматический строй речи. Ребенок усваивает закономерности морфологического и синтаксического строя языка. Он понимает смысл слов и может правильно построить фразы. В возрасте 3–5 лет ребенок правильно улавливает значения слов, но иногда неверно их применяет. Появляется осознание словесного состава речи. Во время произношения происходит ориентировка языка на смысловую и звуковую стороны, и это свидетельствует о том, что речь еще не осознана ребенком. Но со временем происходит развитие языкового чутья и связанной с ним умственной работы. В ходе развития речь выполняет различные функции: коммуникативную, планирующую, знаковую, экспрессивную.

Во второй половине дошкольного возраста появляется самооценка, базирующаяся на самооценке раннего детства, которая соответствовала чисто эмоциональной оценке («Я хороший») и рациональной оценке чужого мнения.

Теперь при формировании самооценки ребенок сначала оценивает действия других детей, потом собственные действия, моральные качества и умения. У него возникает осознание своих действий и понимание того, что не все может. Также происходит осознание себя во времени, он помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет в будущем. Вот как говорят дети: «Когда я был маленьким. Когда я вырасту большой».

Развивается эмоционально-волевая сфера. По поводу эмоциональной сферы можно отметить, что у дошкольников, как правило, отсутствуют сильные аффективные состояния, их эмоциональность более «спокойная». При этом сохраняются эмоциональные проявления раннего детства, но эмоции интеллектуализируются, становятся «умными».

Эмоциональному развитию дошкольника, пожалуй, более всего способствует детский коллектив. В ходе совместной деятельности у ребенка складывается эмоциональное отношение к людям, зарождается эмпатия.

В дошкольном возрасте изменяется и мотивационная сфера. Основным личностным механизмом, который формируется в это время, является соподчинение мотивов. Ребенок способен принять решение в ситуации выбора, тогда как раньше для него это было трудно. Самым сильным мотивом является поощрение и получение награды, менее сильным – наказание, а самым слабым – обещание. В этом возрасте требовать от ребенка обещания бессмысленно.

Именно в дошкольном возрасте ребенок начинает осваивать этические нормы, у него появляются этические переживания. Первоначально он может оценить только чужие поступки: других детей или литературных героев, а свои оценить, не способен. Затем, в среднем дошкольном возрасте, ребенок, оценивая действия литературного героя, может обосновать свою оценку, опираясь на взаимоотношения персонажей произведения. А во второй половине дошкольного возраста он уже может оценить свое поведение и старается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усвоил.

Проблемой психологической готовности ребенка к обучению в школе занимались многие ученые. Одним из них был Л.С. Выготский, который утверждал, что готовность к школьному обучению формируется в процессе обучения. Сейчас обучение проводится и в дошкольных учреждениях, но там акцент делается больше на интеллектуальном развитии: ребенка учат читать, писать, считать. Однако можно уметь делать все это и не быть готовым к школьному обучению, потому что готовность определяется еще и тем, в какую деятельность данные умения включены. А в дошкольном возрасте освоение умений и навыков включено в игровую деятельность, следовательно, эти знания имеют другую структуру. Поэтому, определяя школьную готовность, нельзя оценивать ее только по формальному уровню умений и навыков письма, чтения, счета.

Говоря об определении уровня школьной готовности, Д.Б. Эльконин утверждал, что надо обращать внимание на возникновение произвольного поведения. Иными словами, необходимо обращать внимание на то, как ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли. Д.Б. Эльконин также говорил, что превращения правила во внутреннюю инстанцию поведения – важный признак готовности к обучению.

Интеллектуальная готовность определяется следующими пунктами: 1) ориентировка в окружающем мире; 2) запас знаний; 3) развитие мыслительных процессов (способность обобщать, сравнивать, классифицировать); 4) развитие

разных типов памяти (образной, слуховой, механической); 5) развитие произвольного внимания.

Особое значение имеет наличие внутренней мотивации: ребенок идет в школу потому, что ему там будет интересно, и он хочет много знать. Подготовка к школе подразумевает формирование новой «социальной позиции». Сюда включается отношение к школе, учебной деятельности, учителям, самому себе. По мнению Е.О. Смирновой, для обучения важно также наличие у ребенка личных форм общения с взрослым.

Присутствие *волевой готовности* очень важно для дальнейшего успешного обучения первоклассника, ведь его ждет напряженный труд, от него потребуется умение делать не только то, что хочется, но и то, что надо. К 6 годам уже начинают формироваться основные элементы волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действий, выполнить этот план, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствий, оценить результат своего действия.

Базовая потребность – *потребность в уважении*. Если потребность в уважении не будет удовлетворена, то невозможно будет строить отношения с этим человеком на основе понимания

Данный возрастной период венчает кризис 6-7 лет. Старшего дошкольника характеризуют следующие черты: манерничание, капризность, нарочито вычурное, искусственное поведение, вертлявость, паясничание. Он начинает строить из себя «шута», говорит «не своим голосом», гримасничает, и в целом его отличают общая немотивированность поведения, упрямство, негативизм. Появление данных признаков ведет к трудностям в общении со взрослыми, ребенок замыкается, становится неуправляемым.

По мнению Л.И. Божович, в основе кризиса лежит конфликт, возникающий в результате столкновения образовавшихся в процессе развития качественно новых потребностей с неизменившимся образом жизни ребенка и отношения к нему взрослых.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Раскройте основные виды взаимоотношений детей в игре.
2. Дайте характеристику изобразительной деятельности дошкольников разных возрастов.
3. На каком возрастном новообразовании основывается наглядно-образное мышление?

Лекция 7. Младший школьный возраст

Проблемами младшего школьного возраста занимались многие психологи: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдова, Л.И. Айдарова, Ю.А. Полуянов и др. Этот возраст привлекает к себе пристальное внимание ученых потому, что он еще не до конца исследован, так как исторически выделился совсем недавно, с введением обязательного и всеобщего неполного и полного среднего образования. Рассмотрим выявленные и экспериментально доказанные особенности социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста.

Первый и самый важный момент – это начало обучения в школе. У ребенка происходит перестройка всех систем отношений с действительностью. Если у дошкольника существовали две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», то теперь в системе отношений «ребенок – взрослый» произошли изменения. Она разделилась на две части: «ребенок – родитель» и «ребенок – учитель».

Новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка изменяется эмоциональное состояние, повышается психическая напряженность, что отражается как на физическом здоровье, так и на поведении.

Характер адаптации ребенка к новым условиям жизни и отношение к нему со стороны родных способствуют развитию чувства личности. Таким образом, младший школьный возраст характеризуется тем, что у ребенка появляется новый статус: он ученик и ответственный человек.

Учебная деятельность – это процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменение старых. Предметы науки и культуры – это особые предметы, с которыми надо научиться действовать. Учебная деятельность не дается человеку от рождения, ее надо сформировать. Поэтому задача начальной школы состоит в том, чтобы научить ребенка учиться.

Для того чтобы учебная деятельность проходила успешно, необходима положительная мотивация, т. е. чтобы ребенок сам очень хотел учиться. Но мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, и со временем мотив теряет свою силу. Поэтому одной из главных задач успешности учебной деятельности является формирование познавательной мотивации, которая тесно связана с содержанием и способами обучения.

Учебная деятельность связана с другими видами деятельности младших школьников – игровой и трудовой. Рассмотрим, какое влияние она оказывает на игровую деятельность. В младшем школьном возрасте актуальность игры сохраняется, но в характере игровой деятельности происходят изменения. Возрастает значение игр с достижением известного результата (спортивные, интеллектуальные игры). В этом возрасте игра носит скрытый характер, т. е. происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения (игра-драматизация). Кроме того, игра начинает подчиняться учебной деятельности.

В этом возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Хорошо развивается механическая память, немного отстает в своем развитии опосредованная и логическая память. Это связано с тем, что данные виды памяти в учебной, трудовой, игровой деятельности не востребованы и ребенку хватает механической памяти.

Происходит переход от произвольного восприятия к целенаправленному произвольному наблюдению за предметом или объектом. В начале данного периода восприятие еще не дифференцировано, поэтому ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры.

Если на начальном этапе обучения у ребенка преобладает анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста развивается восприятие синтезирующее. Он может устанавливать связи между элементами воспринимаемого.

Учебная деятельность способствует развитию воли, так как учение всегда требует внутренней дисциплины. У ребенка начинает развиваться способность к самоорганизации, он осваивает приемы планирования, повышаются самоконтроль и самооценка. Формируется способность сосредотачиваться на не интересных вещах.

Существенные изменения в этом возрасте происходят в области мышления. Познавательная активность ребенка младшего школьного возраста очень высокая. Это выражается в том, что он задает много вопросов и интересуется всем: какой глубины океан, как там дышат животные и т. д. Ребенок стремится к знаниям. Он учится оперировать ими, представлять ситуации и при необходимости пытается найти выход из той или иной ситуации. Ребенок уже может представлять ситуацию и действовать в ней в своем воображении. Такое мышление называется наглядно-образным. Это основной вид мышления в данном возрасте. Ребенок может мыслить и логически, но, поскольку обучение в младших классах успешно идет только на основе принципа наглядности, этот вид мышления пока необходим.

Процесс обучения в младших классах направлен на активное развитие словесно-логического мышления. Первые два года в процессе обучения преобладают наглядные образцы учебного материала, но постепенно их использование сокращается. Таким образом, наглядно-образное мышление сменяется мышлением словесно-логическим.

Уже в конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия между детьми: одни – «теоретики» или «мыслители», которые легко решают задачи в словесном плане; другие – «практики», им нужна опора на наглядность и практические действия; у «художников» хорошо развито образное мышление. У многих детей эти виды мышления развиты одинаково.

Новообразованиями данного возраста являются рефлексия, произвольность и способность к саморегуляции. Произвольность характеризуется тем, что у детей завершается развитие произвольной памяти, внимания, мышления, произвольной становится организация деятельности. Способность к саморегуляции заключается в психологической готовности ребенка осваивать навыки саморегуляции и применять их на практике, стабилизируя свое эмоциональное состояние.

Как говорилось выше, новообразованием данного переходного возраста является рефлексия, которая меняет взгляд детей на окружающий мир, заставляет вырабатывать собственные взгляды, собственное мнение, представления о ценности и значимости учения. Осознание своего личного отношения к миру и другим людям только начинается и поэтому затрагивает более знакомую детям сферу деятельности – учебную. Формируется личное отношение к учению.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Раскройте особенности овладения младшими школьниками учебной деятельностью
2. Дайте характеристику развития личности младших школьников
3. Охарактеризуйте взаимоотношения младших школьников между собой и учителем

Лекция 8. Подростковый возраст

Социальная ситуация развития человека в этом возрасте представляет собой переход от детства к самостоятельной и ответственной взрослой жизни. Иными словами, подростковый возраст занимает промежуточное положение между детством и взрослостью.

В начале подросткового возраста появляется желание быть похожим на старших, в психологии оно называется *«чувством взрослости»*. Дети хотят, чтобы к ним относились как к взрослым. Их желание, с одной стороны, оправданно, потому что в чем-то родители действительно начинают относиться к ним по-другому, разрешают делать то, что раньше не дозволялось. Например, теперь подростки могут смотреть художественные фильмы, доступ к которым раньше был запрещен, дольше гулять, родители начинают прислушиваться к ребенку при решении житейских проблем и др. Но, с другой стороны, подросток не во всем отвечает требованиям, предъявляемым к взрослому человеку, он еще не выработал в себе такие качества, как самостоятельность, ответственность, серьезное отношение к своим обязанностям. Поэтому относиться к нему так, как он хочет, пока невозможно.

Еще один очень важный момент состоит в том, что, хотя подросток продолжает жить в семье, учиться в той же школе и окружен теми же сверстниками, в шкале его ценностей происходят сдвиги и по-другому расставляются акценты, связанные с семьей, школой, сверстниками. Причиной этого является рефлексия, которая начала развиваться к концу младшего школьного возраста, а в подростковом возрасте идет ее более активное развитие. Приобрести качества, свойственные взрослому человеку, стремятся все подростки. Это влечет за собой внешнюю и внутреннюю перестройку. Начинается она с подражания своим «кумирам». С 12–13 лет дети начинают копировать поведение и черты внешности значимых для них взрослых или старших сверстников (лексикон, способ отдыха, увлечения, украшения, прически, косметика и т. д.).

Для мальчиков объектом подражания становятся люди, которые ведут себя как «настоящие мужчины»: обладают силой воли, выдержкой, смелостью, мужеством, выносливостью, верны дружбе. Поэтому мальчики в 12–13 лет начинают больше внимания уделять своим физическим данным: записываются в спортивные секции, развивают силу и выносливость.

Девочки стремятся подражать тем, кто выглядит как «настоящая женщина»: привлекательным, обаятельным, пользующимся популярностью у других. Они начинают уделять больше внимания одежде, косметике, осваивают приемы кокетства и т. д.

Современная ситуация развития характеризуется тем, что на формирование потребностей подростков большое влияние оказывает реклама. В этом возрасте делается акцент на наличие определенных вещей: так, подросток, получая рекламируемую вещь в личное пользование, обретает ценность и в собственных глазах, и в глазах сверстников. Для подростка почти жизненно необходимо владеть некоторым набором вещей, чтобы обрести определенную значимость в своих глазах и глазах сверстников. Отсюда можно сделать вывод, что реклама, телевидение, СМИ в какой-то степени формируют потребности подростков.

В подростковом возрасте происходят физиологические изменения, которые приводят к изменениям в поведении детей. Сокращается период активности доминирующего центра коры головного мозга. В результате этого внимание становится непродолжительным и неустойчивым. Ухудшается способность к дифференцированию. Это приводит к ухудшению понимания излагаемого материала и усвоения информации. Поэтому во время занятий надо приводить больше ярких, понятных примеров, использовать демонстративный материал и так далее. По ходу общения учителю следует постоянно проверять, правильно ли ученики его поняли: задавать вопросы, при необходимости использовать анкеты, игры.

Увеличивается латентный (скрытый) период рефлекторных реакций. Замедляется реакция, подросток не сразу отвечает на заданный вопрос, не сразу начинает выполнять требования учителя. Чтобы не усугублять ситуацию, не следует торопить детей, необходимо давать им время на раздумье и не оскорблять.

Подкорковые процессы выходят из-под контроля коры головного мозга. Подростки не способны контролировать проявления как положительных, так и отрицательных эмоций. Зная эту особенность подросткового возраста, учителю необходимо быть более терпимым, относиться к проявлению эмоций с пониманием, стараться не «заражаться» отрицательными эмоциями, а в конфликтных ситуациях переключать внимание на что-либо другое. Целесообразно ознакомить детей с приемами саморегуляции и отработать с ними эти приемы.

Ослабляется деятельность второй сигнальной системы. Речь становится краткой, стереотипной, замедленной. Подростки могут плохо понимать аудиальную (словесную) информацию. Не следует торопить их, можно подсказывать необходимые слова, при рассказе использовать иллюстрации, т. е. визуально подкреплять информацию, записывать ключевые слова, рисовать.

В подростковом возрасте начинается половое развитие. Мальчики и девочки начинают относиться друг к другу иначе, чем прежде, – как к представителям другого пола. Для подростка становится очень важным, как к нему относятся другие, он начинает уделять большое внимание своей внешности. Происходит идентификация себя с представителями своего пола.

Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, критический, но чаще – как возраст полового созревания.

Изменения на психологическом уровне в подростковом возрасте проявляются следующим образом. Высокого уровня развития достигают все познавательные процессы и творческая активность. Происходит перестройка памяти. Начинает активно развиваться *логическая память*. Постепенно ребенок переходит к использованию логической, произвольной и опосредованной памяти. Развитие механической памяти замедляется. А так как в школе с появлением новых учебных предметов приходится запоминать много информации, в том числе и механически, у детей появляются проблемы с памятью. Жалобы на плохую память в этом возрасте встречаются часто.

Меняется отношение между памятью и мышлением. Мышление определяется памятью. Мыслить – значит вспоминать. Для подростка вспомнить – значит мыслить. Для того чтобы запомнить материал, ему необходимо установить логическую связь между его частями.

Мышление становится теоретическим, понятийным за счет того, что подросток начинает усваивать понятия, совершенствовать умение пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Формируются общие и специальные способности, в том числе необходимые для будущей профессии.

Возникает потребность в доверительном общении. Подростки хотят быть услышанными, им необходимо, чтобы их мнение уважали. Они очень переживают, когда их перебивают, не дослушав. Взрослым следует разговаривать с ними на равных, но не допускать панибратства. У подростков велика потребность в общении и дружбе, они боятся быть отвергнутыми. Они часто избегают общения из страха «не понравиться». Поэтому у многих детей в этом возрасте возникают проблемы в установлении контактов, как со сверстниками, так и с более взрослыми людьми. Чтобы этот процесс был менее болезненным, надо поддерживать и подбадривать их, развивать адекватную самооценку у неуверенных в себе ребят.

Подростки стремятся быть принятыми сверстниками, обладающими, по их мнению, более значимыми качествами. Чтобы добиться этого, они подчас приукрашивают свои «подвиги», причем это может относиться как к положительным, так и к отрицательным поступкам; появляется стремление к эпатажности. Подростки могут не высказывать свою точку зрения, если она расходится с мнением группы, и болезненно воспринимают потерю авторитета в группе.

Появляется склонность к риску. Так как подростки отличаются повышенной эмоциональностью, им кажется, что они могут справиться с любой проблемой. Но на деле это не всегда так, потому что они еще не умеют адекватно оценивать свои силы, не думают о собственной безопасности.

В этом возрасте возрастает подверженность влиянию со стороны сверстников. Если у ребенка заниженная самооценка, то он не хочет оказаться «белой вороной»; это может выражаться в боязни высказывать свое мнение. Некоторые подростки, не имеющие своего мнения и не обладающие навыками самостоятельного принятия решения, оказываются «ведомыми» и совершают

какие-то поступки, часто противоправные, «за компанию» с другими, более сильными психологически и физически.

У подростков отмечается низкая устойчивость к стрессам. Они могут действовать необдуманно, вести себя неадекватно. Несмотря на то, что подростки активно решают различные задачи, связанные с учебой и другими делами, побуждают взрослых к обсуждению проблем, они проявляют инфантильность при решении проблем, связанными с выбором будущей профессии, этикой поведения, ответственным отношением к своим обязанностям.

Подростковый кризис приходится на возраст 13–14 лет. По продолжительности он больше, чем все другие кризисные периоды. Л.И. Божович считает, что это связано с более быстрым темпом физического и умственного развития подростков, приводящим к образованию потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости школьников.

Подростковый кризис характеризуется тем, что в этом возрасте меняются взаимоотношения подростков с окружающими. Они начинают предъявлять повышенные требования к себе и ко взрослым и протестуют против обращения с ними как с маленькими.

На данном этапе кардинально меняется поведение детей: многие из них становятся грубыми, неуправляемыми, все делают наперекор старшим, не подчиняются им, игнорируют замечания (подростковый негативизм) или, наоборот, могут замкнуться в себе.

Если взрослые с пониманием относятся к потребностям ребенка и при первых негативных проявлениях перестраивают свои отношения с детьми, то переходный период протекает не так бурно и болезненно для обеих сторон. В противном случае подростковый кризис протекает очень бурно. На него влияют внешние и внутренние факторы.

К внешним факторам можно отнести продолжающийся контроль со стороны взрослых, зависимость и опека, которые подростку кажутся чрезмерными. Он стремится освободиться от них, считая себя достаточно взрослым для того, чтобы принимать самостоятельно решения и действовать так, как он считает нужным.

Внутренние факторы отражают личностное развитие подростка. Изменяются привычки и черты характера, мешающие ему осуществлять задуманное: нарушаются внутренние запреты, утрачивается привычка подчиняться взрослым и др. Появляется стремление к личностному самосовершенствованию, которое происходит через развитие самопознания (рефлексию), самовыражения, самоутверждения. Подросток критически относится к своим недостаткам, как физическим, так и личностным (особенностям характера), переживает из-за тех черт характера, которые мешают ему в установлении дружеских контактов и взаимоотношениях с людьми. Негативные высказывания в его адрес могут привести к аффективным вспышкам и конфликтам.

В этом возрасте идет усиленный рост организма, что влечет за собой поведенческие изменения и эмоциональные вспышки: подросток начинает сильно нервничать, обвинять себя в несостоятельности, что ведет к внутреннему напряжению, с которым ему трудно справиться.

Поведенческие изменения проявляются в желании «испытать все, пройти через все», прослеживается склонность к риску. Подростка притягивает все, что ранее находилось под запретом. Многие из «любопытства» пробуют алкоголь, наркотики, начинают курить. Если это делается не из любопытства, а из-за куража, может возникнуть психологическая зависимость от наркотических веществ, хотя иногда и любопытство приводит к стойкой зависимости.

В этом возрасте происходит духовный рост и меняется психический статус. Рефлексия, которая распространяется на окружающий мир и самого себя, приводит к внутренним противоречиям, в основе, которых лежит потеря идентичности с самим собой, несовпадение прежних представлений о себе с сегодняшним образом. Данные противоречия могут привести к навязчивым состояниям: сомнениям, страхам, угнетающим мыслям о себе.

Проявление негативизма может выражаться у некоторых подростков в бессмысленном противостоянии другим, немотивированном противоречии (чаще всего взрослым) и другими протестными реакциями. Взрослым (учителям, родителям, близким) необходимо перестроить отношения с подростком, постараться понять его проблемы и сделать переходный период менее болезненным.

В этом возрасте складываются две системы взаимоотношений: одна – с взрослыми, другая – со сверстниками. Подросток больше времени начинает проводить со сверстниками, так как это общение приносит ему больше пользы, удовлетворяются его актуальные потребности и интересы. Подростки объединяются в группы, которые становятся более устойчивыми, в этих группах действуют определенные правила. Подростков в таких группах привлекает сходство интересов и проблем, возможность говорить и обсуждать их и быть понятыми.

В подростковом возрасте появляется два вида отношений: в начале этого периода – товарищеские, в конце – дружеские. В старшем подростковом возрасте появляется три вида взаимоотношений: внешние – эпизодические «деловые» контакты, служащие для сиюминутного удовлетворения интересов и потребностей; товарищеские, способствующие взаимообмену знаниями, умениями и навыками; дружеские, позволяющие решать вопросы эмоционально-личностного характера.

Во второй половине подросткового возраста общение со сверстниками превращается в самостоятельный вид деятельности. Подростку не сидится дома, он рвется к товарищам, хочет жить групповой жизнью. Проблемы, возникающие во взаимоотношениях со сверстниками, переживаются очень тяжело. Для привлечения к себе внимания сверстников подросток может пойти на все, даже на нарушение социальных норм или открытый конфликт с взрослыми.

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является *интимно – личностное общение со сверстниками*. Общаясь, подростки осваивают нормы социального поведения, морали, устанавливают отношения равенства и уважения друг к другу. Учебная деятельность, хотя она и остается преобладающей, отступает на второй план. У подростков отмечается дифференцированное отношение к учебе. Это связано с уровнем их интеллектуального развития, достаточно широким кругозором, объемом и прочностью знаний, профессиональными склонностями и интересами. Поэтому по отношению к школьным предметам возникает избирательность: одни становятся любимыми и нужными, к другим интерес снижается. На отношение к предмету влияет также личность учителя.

Появляются новые мотивы учения, связанные с расширением знаний, формированием нужных умений и навыков, позволяющих заниматься интересной работой и самостоятельным творческим трудом.

Подростки стремятся участвовать в разнообразных видах деятельности: спортивной, художественной, общественно полезной и др. Таким образом, они стараются занять определенное место среди людей, показать свою значимость, взрослость, ощутить себя членом общества, реализовать потребность в принятии и самостоятельности.

Новообразованиями данного возраста являются: *чувство взрослости, формирование «мы» - концепции и референтных групп*. Чувство взрослости – отношение подростка к себе как к взрослому. Подросток хочет, чтобы взрослые относились к нему не как к ребенку, а как к взрослому. Формирование "мы"-концепции иногда принимает очень жесткий характер: "мы – свои, они – чужие". Происходит деление территорий, сферы жизненного пространства. Это не дружба, а желание увидеть в другом человеке такого же, как сам. В подростковом возрасте среди детей начинают выделяться группы. Сначала они состоят из представителей одного пола, впоследствии возникает тенденция к объединению подобных групп в более крупные компании, члены которых что-то делают сообща. С течением времени группы становятся смешанными. Еще позже происходит разделение на пары, так, что компания состоит только из связанных между собою пар. Ценности и мнения референтной группы подросток склонен признавать своими собственными. В его сознании они задают оппозицию взрослому обществу. Многие исследователи говорят о субкультуре детского общества, носителями которой и являются референтные группы. Взрослые не имеют в них доступа, следовательно, каналы воздействия оказываются ограниченными. Ценности детского общества плохо согласованы с ценностями взрослого.

Типичная черта подростковой группы – чрезвычайно *высокая конформность*. К мнению группы и ее лидера относятся некритически. Диффузное "я" нуждается в сильном "мы", инакомыслие исключено.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Дайте характеристику психических функций у подростка.
2. Охарактеризуйте общения подростка с взрослыми и сверстниками.
3. В чем заключаются подростковые проблемы?

Лекция 9. Юношеский возраст

В юношеском возрасте отмечается философская направленность мышления, которая обусловлена развитием формально-логических операций и эмоциональными особенностями. Юношам более свойственно абстрактное мышление, девушкам – конкретное. Поэтому девушки обычно лучше решают конкретные задачи, чем абстрактные, их познавательные интересы менее определены и дифференцированы, хотя при этом они, как правило, учатся лучше юношей. Художественно-гуманитарные интересы у девушек в большинстве случаев преобладают над естественнонаучными. Многие в этом возрасте склонны преувеличивать свои способности, знания, умственные возможности.

В юношеском возрасте увеличивается объем внимания, а также способность длительно сохранять его интенсивность и переключаться с одного предмета на другой. Но внимание становится избирательным и зависящим от направленности интересов. Развиваются творческие способности. Поэтому в данном возрасте юноши и девушки не просто усваивают информацию, но и создают что-то новое.

Умственное развитие старшеклассника заключается как в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта, так и в формировании индивидуального стиля умственной деятельности.

Индивидуальный стиль умственной деятельности, по определению российского психолога Е.А. Климова, это «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности». Н. Коган считал, что в познавательных процессах индивидуальный стиль умственной деятельности выступает как стиль мышления, т. е. как устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации.

Ведущая деятельность в юношеском возрасте – *учебно-профессиональная* в силу того, что на данном этапе развития происходит личностное и профессиональное самоопределение. Профессиональное самоопределение, по И.С. Кону, подразделяется на несколько этапов:

- детская игра (ребенок, выступая в игре представителем различных профессий, «проигрывает» отдельные элементы связанного с ними поведения);
- подростковая фантазия (подросток воображает себя в роли представителя той или иной привлекательной для себя профессии);
- предварительный выбор профессии (многие специальности рассматриваются молодым человеком сначала с точки зрения интересов, затем с точки зрения способностей, а потом с точки зрения его системы ценностей);
- практическое принятие решения (это уже непосредственно выбор специальности, который включает в себя два компонента: выбор конкретной

профессии и определение уровня квалификации труда, объема и длительности подготовки к нему).

Выбор специальности характеризуется многоступенчатостью. К концу 9-го класса школьникам предстоит решить, что делать дальше: либо получить среднее образование, т. е. продолжить обучение в школе, либо начать профессиональное обучение, т. е. пойти в колледж или лицей, либо поступить на работу. Тем, кто отдает предпочтение профессиональному обучению или работе, надо определиться со специальностью.

Выбор профессии зависит от социальных и психологических условий. К социальным условиям относится общеобразовательный уровень родителей. Если у родителей есть высшее образование, то вероятность того, что их дети захотят учиться в высшем учебном заведении, возрастает.

Психологические условия определяются тремя подходами к выбору профессии:

- 1) необходимо, чтобы личностные и деловые качества, от которых будет зависеть успех деятельности, уже сформировались и были неизменными и постоянными;
- 2) направленное формирование способностей, необходимых для деятельности. Существует мнение, что у каждого человека можно выработать нужные качества;
- 3) соблюдение принципа единства сознания и деятельности, т. е. ориентация на формирование индивидуального стиля деятельности.

Процесс профессионального самоопределения очень сложен и зависит от следующих факторов: возраста, в котором осуществляется выбор профессии; уровня информированности и уровня притязаний.

Для дальнейшей жизни большое значение имеет то, в каком возрасте был осуществлен выбор профессии. Считается, что чем раньше происходит самоопределение, тем лучше. Но это не всегда так, потому что, с одной стороны, в подростковом возрасте увлечения иногда бывают случайными, ситуативными. С другой стороны, подросток еще не очень хорошо знаком с миром профессий, их особенностями и, делая выбор, видит только положительные стороны профессии, а отрицательные остаются незамеченными. Кроме того, в этом возрасте прослеживается некоторая категоричность, которая приводит к разделению профессий на «хорошие» и «плохие». Негативная сторона ранней профессионализации состоит еще и в том, что чем младше человек, тем большее влияние при выборе специальности на него оказывают взрослые, сверстники или более старшие знакомые. В дальнейшем это может вызвать разочарование в выбранной специальности. Поэтому раннее профессиональное самоопределение не всегда бывает правильным.

Так как профессиональная ориентация является частью социального самоопределения, то выбор профессии будет удачен только тогда, когда молодой человек сочетает социально-нравственный выбор с раздумьями о смысле жизни и природе собственного «Я».

Важнейшим психологическим процессом в юношеском возрасте является становление самосознания и устойчивого образа «Я». Становление личности

включает в себя становление устойчивого образа «Я», т. е. целостного представления о себе. Происходит осознание своих качеств и совокупности самооценок. Как для юношей, так и для девушек большое значение имеет внешность: рост, вес, состояние кожи; болезненно воспринимается появление прыщей, угрей.

Взрослея, человек становится более уверенным в себе, озабоченность внешностью исчезает. На первый план выступают такие качества, как умственные способности, волевые и моральные качества, отношения с окружающими.

В юношеском возрасте происходят изменения в целостном восприятии образа «Я». Чем взрослее становится человек, тем яснее он осознает свою индивидуальность, неповторимость, отличие от окружающих, тем более четко может объяснить особенности своего поведения. С изменением содержания образа «Я» меняется степень значимости отдельных его черт, на которых индивид сосредоточивал внимание, например, в юношеском возрасте на первый план выходят внешние проявления, в то время как для взрослых приоритетными становятся внутренние качества. Происходит осознание своих переживаний, что может сопровождаться повышенным вниманием к себе, озабоченностью собой и тем впечатлением, которое молодой человек производит на окружающих. Следствием этих переживаний является застенчивость, свойственная многим юношам и девушкам.

Отношения со сверстниками разделяются на товарищеские и дружеские. Среди сверстников пользуются уважением те, кто обладает такими качествами, как отзывчивость, сдержанность, жизнерадостность, добродушие, уступчивость, развитое чувство юмора. Дружба является важнейшим видом эмоциональной привязанности и межличностных отношений юношеского возраста. Дружба измеряется степенью избирательности, устойчивости и интимности.

Если ребенок не делает различий между дружбой и товарищескими отношениями, то в юношеском возрасте дружба считается исключительным, индивидуальным отношением. В детстве привязанности ребенка необходимо постоянно подкреплять, иначе привязанность разрушится, а в юности дружба может сохраняться и на расстоянии, она не зависит от внешних, ситуативных факторов.

С возрастом интересы и предпочтения стабилизируются, поэтому дружеские отношения становятся более устойчивыми. Главным в дружбе становятся взаимопомощь, верность и психологическая близость. Если основой групповых отношений является совместная деятельность, то дружба строится на эмоциональной привязанности. Личностная близость важнее, чем общность предметных интересов.

Юношам и девушкам очень важно общение с взрослыми: они вслушиваются в их слова, наблюдают за их поведением, в некоторых случаях склонны к идеализации. Выбор более старшего друга обуславливается потребностью в опеке, руководстве, примере. Дружба с взрослыми необходима и желанна, но дружба со сверстниками важнее и крепче, поскольку здесь

общение происходит на равных: со сверстниками легче общаться, им можно рассказать все, не боясь насмешек, с ними можно быть таким, какой есть, не стараясь казаться умнее.

В раннем юношеском возрасте возникают не только дружеские связи. Появляется новое чувство: любовь, ее возникновение обусловлено: 1) половым созреванием, завершающимся в ранней юности; 2) желанием иметь близкого друга, с которым можно говорить на самые сокровенные темы; 3) потребностью в сильной эмоциональной привязанности, понимании, душевной близости.

Претерпевают изменения отношения с взрослыми. Они становятся более равными, менее конфликтными, молодые люди начинают больше прислушиваться к мнению старших, понимая, что те желают им добра.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Охарактеризуйте вариант социального развития старшекласников.
2. Охарактеризуйте особенности общения старшекласников.
3. Дайте описание кризиса 17 лет.

Лекция 10. Молодость

В этот период познавательные психические процессы развиваются неравномерно. Интеллектуальное развитие, человека, достигшего ранней взрослости, проходит во взаимодействии с формированием или трансформацией его личности. И хоть развитие психофизической функции на рубеже 25 лет прекращается, интеллектуальное развитие продолжается еще многие годы.

Взрослый человек может самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального развития и добиваться больших результатов, связанных с трудом или творчеством. Успешность человека зависит от степени его одаренности, уровня образованности и правильно выбранного рода деятельности. Этот факт свидетельствует о том, что развитие когнитивной сферы человека имеет индивидуально обусловленный характер.

Главными проблемами в эмоциональной сфере, требующими обязательного разрешения именно в период ранней взрослости, являются достижение идентичности и близости.

Эмоциональная близость в человеческих отношениях выступает как основа любви. Чувство любви имеет глубоко интимный характер и сопровождается ситуативно возникающими и изменяющимися эмоциями нежности, восторга, ревности, которая зачастую выражается в виде гнева, печали, злости, обиды, разочарования и других эмоций.

В молодости происходит развитие комплекса эмоций, таких как эмоция родительских отношений, включающих в себя радость от общения с ребенком, чувство привязанности и доверия, особая чувствительность к потребностям ребенка, чувство интереса к ребенку, восхищения и гордости за него. В основном эмоциональная сфера человека в этом возрасте уже сформирована и стабильна.

Роль мотивационной сферы очень велика, потому что в этот жизненный период человек вступает во взрослую жизнь и ему предстоит решить многие проблемы, среди которых создание семьи, рождение детей, выбор профессии.

Создание семьи – очень важный шаг в жизни любого человека, который обуславливается следующими мотивами: любовь, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие и моральные соображения. От того, на какие ценности ориентируется человек при создании семьи, будет зависеть его будущее.

Еще одним важным шагом, которым человек определяет свое будущее, является выбор профессии. Человек, делая данный выбор, руководствуется практическими соображениями, родительскими установками, желанием реализовать свои способности, интересом к профессии и ориентацией на сложившуюся систему ценностей, которая может изменяться с возрастом.

Замечено, что ближе к 30 годам на смену романтически окрашенным ценностям приходят более практичные. Главными становятся внешние факторы мотивации труда: заработная плата и материальное поощрение. Человек уже реально оценивает свои возможности, корректирует жизненные ценности и уровень притязаний.

На самосознание, самооценку, «Я- концепцию» оказывают влияние следующие факторы: самоопределение личности в качестве сексуального партнера, супруга, родителя, профессионала и гражданина.

В соответствии с осознанием своих физических особенностей, осознанием психологического возраста, профессиональной ориентации и основными личными и социальными установками в целостную «Я- концепцию» включаются новообразования, которые отражают зрелость личности.

В данный период наблюдается нормативный кризис 30–33 лет. Он обусловлен рассогласованием между жизненными планами и реальными возможностями человека. В этом возрасте происходит пересмотр жизненных ценностей и незначительные ценности отсеиваются.

Период ранней взрослости характеризуется освоением профессиональной деятельности, самосовершенствованием, созданием семьи, воспитанием детей, особенностями организации свободного времени (досуга), которая позволяет воплотить в жизнь нереализованный потенциал личности.

Таким образом, каждая сфера человеческой активности характеризуется специфическим характером деятельности и общения: труд – общественно-полезной деятельностью, семья – концентрацией и разнообразием межличностных отношений, досуг – реализацией личностного потенциала.

Ведущим фактором развития в данный период является профессиональная деятельность, а главными задачами ранней взрослости становятся самоопределение и создание семьи.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. В чем особенности эмоционально-волевой сферы в молодом возрасте?
2. Охарактеризуйте основные проблемы молодого возраста.
3. В чем выражается кризис 30 лет?

Лекция 11. Зрелость (взрослость)

В 40–60 лет человек оказывается в условиях, психологически отличающихся от прежних. К этому времени он приобретает богатый жизненный и профессиональный опыт; дети становятся взрослыми и отношения с ними меняются, начинают носить другой характер; стареют родители, которым становится необходима помощь.

В организме человека начинают происходить закономерные для данного возраста физиологические изменения, к которым ему приходится приспосабливаться. Эти изменения носят следующий характер: ухудшается общее самочувствие, зрение, замедляются реакции, ослабевает сексуальная потенция у мужчин, женщины переживают период климакса, причем некоторые переносят его очень, тяжело и физически и психологически.

Наблюдается снижение характеристик психофизических функций, однако это не отражается на функционировании когнитивной сферы человека. Работоспособность остается на том же уровне и позволяет сохранять трудовую и творческую активность. В этом возрасте еще продолжается развитие способностей, связанных с профессиональной и повседневной деятельностью.

В среднем возрасте интенсивность инволюции интеллектуальных функций человека зависит от одаренности и образования, которые противостоят старению, затормаживая инволюционный процесс. Главным достижением этого возраста является обретение состояния мудрости: человек умеет оценивать события и информацию в более обширном контексте, чем раньше, способен справляться с неопределенностью и др.

Эмоциональная сфера в это время развивается неравномерно. Средний возраст – это период расцвета семейной жизни, карьеры и творческих способностей. Труд занимает главную позицию и становится важнейшим источником человеческих чувств. На эмоциональное состояние начинает влиять успешность трудовой деятельности.

В этом возрасте люди более подвержены стрессу, чем в годы молодости, нередко страдают от депрессии, испытывают чувство одиночества. Кроме того, человек начинает задумываться о том, что смертен и его время уходит.

Меняется структура мотивации, так как у человека появляется желание действовать без промедления и тут же получать результат, т. е. он стремится сразу удовлетворить свои потребности. Основными потребностями являются реализация своего творческого потенциала, необходимость передать свой опыт другому поколению, корректировка деятельности, забота о сохранении близких отношений с родными и друзьями, подготовка к спокойной и обеспеченной жизни в старости. В результате этого происходят осмысление и переоценка жизни в целом, корректировка сложившейся системы ценностей в трех сферах: личной, семейной и профессиональной.

«Я - образ» развивающейся личности превращается в «Я - образ», связанный с развитием других людей (детей, учеников, сослуживцев). Ведущим видом деятельности становится труд, успешная *профессиональная*

деятельность, которая обеспечивает самоактуализацию личности. На первый план выходят проблемы помощи детям, отношения в семье, с супругом, стабилизируются.

Так как зрелость – период активного труда, то человек все свое свободное время в основном тратит на работу.

В этот период наблюдается так называемый «кризис середины жизни» (40–45 лет). Человек переоценивает свои достижения и критически оценивает себя. У многих возникает ощущение, что «жизнь прошла бессмысленно, и время уже потеряно». В результате могут развиваться депрессивные состояния.

Американский психолог Р. Кесслер считает, что все говорит о том, что средний возраст – это лучшее время жизни, когда вас еще не беспокоят болезни и недомогания пожилого возраста, и вы уже не мучитесь тревогами молодых людей. Исследователи поддерживают точку зрения Р. Кесслера и считают кризис середины жизни скорее исключением, чем правилом. У многих людей переход в средний возраст протекает спокойно, они считают его периодом, связанным с переопределением целей. Данная переориентация предполагает сравнение себя с другими людьми, ставившими аналогичные цели в той же профессиональной деятельности.

Однако данный возраст для многих становится кризисным потому, что происходит рост противоречий между целостностью мировоззрения и однолинейностью развития, в результате чего человек может утратить смысл жизни. Если возникает кризис, то единственным выходом из положения становится обретение нового смысла: в общечеловеческих ценностях, развитии интереса к будущему, к новым поколениям.

Если человек будет «заиклен» на себе, то со временем его начнут одолевать болезни, и разовьется новый кризис. Замечено, что кризису середины жизни подвержены люди, склонные избегать самоанализа, не замечающие перемен в жизни и организме, использующие механизм отрицания. Американские ученые отметили, что кризис среднего возраста у состоятельных людей наблюдается чаще, чем у малоимущих и представителей рабочего класса.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Охарактеризуйте варианты социального развития в зрелом возрасте.
2. Охарактеризуйте проблемы семейной жизни в зрелом возрасте.
3. В чем состоит специфика кризиса середины жизни?

Лекция 12. Поздняя зрелость (старость)

Период геронтогенеза (период старения) согласно международной классификации начинается с 60 лет у мужчин и с 55 лет у женщин и имеет три градации: пожилой (60 - 75), старческий (75 - 90) и долгожители (старше 90 лет). Изучением этого возраста занимается наука геронтология. Геронтология – это область знаний, изучающая процесс старения человека. Старость является завершающим этапом жизни человека.

Пожилой возраст считается переходным состоянием от зрелости к старости. Главной его особенностью является процесс старения, который генетически запрограммирован. В этом возрасте человек уже не так силен физически, как прежде, уменьшается общий запас энергии, ухудшается деятельность сосудистой и иммунной систем, т. е. происходит общее старение организма.

Большинство сенсорных функций ухудшается, поэтому происходят изменения в развитии когнитивной системы. Больше всего страдают интеллектуальные функции. Динамика этих процессов зависит от субъективных факторов, особенностей личности, области профессиональной деятельности.

Память основывается на логических связях, которая тесно связана с мышлением, поэтому мышление пожилого человека весьма развито.

В эмоциональной сфере появляется неконтролируемое усиление аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) со склонностью к беспричинной грусти и слезливости. Человек становится эгоцентричным, менее чутким, погружается в себя; снижается способность справляться с трудными ситуациями. Отмечается, что мужчины становятся более пассивными, а женщины – агрессивными, практичными, властными. В аффективной сфере прослеживается привязанность к прошлому и наличие воспоминаний.

Пожилые люди часто думают о смерти, но не боятся наступления этого дня. Выход на пенсию изменяет положение и роль человека в обществе, что сказывается на его мотивационной сфере. Мотивацией 60-летнего человека является потребность в самореализации, созидании и передаче духовного наследия. После 70 лет актуальной становится другая проблема: поддержание здоровья на должном уровне. Появляется интерес к коллекционированию, занятиям музыкой, живописью и т. д.

Главным для пожилого человека становятся семейные отношения, которые придают ему ощущение защищенности, стабильности и прочности, определяя его радости и горести.

«Я - концепция» в старости также претерпевает изменения. Человек старается интегрировать свое прошлое, настоящее и будущее, понять связи между событиями собственной жизни. Этот процесс будет эффективным, если индивид успешно разрешает нормативные кризисы и конфликты, способен к выработке адаптивных личностных свойств, умеет извлекать полезные уроки из прошлых неудач, способен аккумулировать энергетический потенциал всех пройденных стадий. У человека с позитивной и деятельной «Я - концепцией» и в поздние годы продолжается личностное развитие, отмечается оптимистический подход к жизни, который позволяет притормозить процесс старения.

Сохранность трудоспособности в пожилом и старческом возрасте зависит от продолжительности трудовой деятельности человека. Физическое здоровье, способности, сформированные способы деятельности, уровень образования – все это также влияет на сохранность трудоспособности. Многие известные писатели,

художники, музыканты, ученые до глубокой старости занимались плодотворной деятельностью (В. Гюго, И. Кант, Л.Н. Толстой и др.)

Факторами, определяющими поведение пожилого человека, являются: снижение психофизических возможностей, пол, тип личности, постепенный уход из активной социальной жизни, материальное благосостояние, потеря близких людей и одиночество, сознание приближающегося окончания жизни. Происходит сужение физического мира и резко возрастает интерес к религии.

Ведущими факторами развития в старости становятся самоактуализация «Я» и ориентация на творческую активность. Человек способен сохранять и реализовывать свой творческий потенциал до глубокой старости при счастливом сочетании природных особенностей организма, способностей, творческой активности и работоспособности, высокого уровня образования.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Дайте характеристику анатомо-физиологических процессов в пожилом и старческом возрасте.
2. Назовите основные проблемы пожилого и старческого возраста.
3. Охарактеризуйте проблему одиночества в пожилом и старческом возрасте.

Литература

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Возрастная психология. В 2-х ч.: Уч. пособие – М., 2005.
2. Волков Б.С. Психология подростка. – М., 2006.
3. Гамезо М.В., Герасимова М.В. и др. Возрастная психология молодости до старости: Учебное пособие. М., 1999.
4. Зеньковский В.В. Психология детства: Учебное пособие. М., 1996.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
6. Мухина В.С. Детская психология: Учебник. СПб., 1992.
7. Обозов Н.Н. Психология взрослого человека. СПб., 1993.
8. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебное пособие. М., 2000.
9. Райс Ф. Психология подростков и юношеского возраста, СПб., 2000.
10. Хрестоматия по возрастной психологии. М., 1994.

Раздел 4. Педагогическая психология

Лекция 1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии

Педагогическая психология - отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса.

В современной психолого-педагогической литературе существуют различные трактовки предмета педагогической психологии. С одной стороны, педагогическую психологию представляют пограничной комплексной областью знания, которая заняла определенное место между психологией и педагогикой и стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений. С другой, - ориентируясь на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанную П.Я. Гальпериным, предмет педагогической психологии определяется как процесс учения, который включает в себя его структуры, характеристики, закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учащегося, условия, дающие наибольший эффект развития. Объектом педагогической деятельности являются процессы учения и воспитания, а предметом выступает ориентировочная часть деятельности учащихся. В данном определении не представлены такие предметные области педагогической психологии, как психология воспитания и психология труда учителя.

А.В. Петровский, подчеркивая неразрывную связь возрастной и педагогической психологии, считает, что "предмет педагогической психологии - изучение психологических закономерностей обучения и воспитания". С его точки зрения, педагогическая психология изучает вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов, отыскивает надежные критерии умственного развития, определяет условия, при которых оно достигается, рассматривает взаимоотношения между учащимися, а также между преподавателем и учащимся.

В связи со сложностью образовательного процесса существуют тенденции подчеркивать многоплановость предмета педагогической психологии, которая заключается в том, что с помощью фактов, механизмов и закономерностей освоения социокультурного опыта человека (ребенка) идет процесс изменения его интеллектуального и личностного развития как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом.

Педагогическая психология - это развивающаяся сфера профессионально-психологической деятельности, призванная решать актуальные проблемы образования. Психологическая служба образования начала формироваться в России с 1970 г. Используя современные достижения педагогической психологии, она повышает эффективность процесса обучения и воспитания. В 1999 г. разработано "Положение о службе практической психологии в системе

Министерства образования в Российской Федерации". В качестве основной цели психологической службы образования Положение определяет содействие формированию развивающегося образа жизни обучающихся, развитию у них творческих способностей, созданию позитивной мотивации к обучению, а также определение психологических причин нарушения личностного и социального развития и профилактики условий возникновения подобных нарушений.

Традиционно от педагогической психологии как науки ожидают изучения, объяснения и описания феноменов, происходящих в образовании. В то же время педагоги и психологи, непосредственно имеющие дело с образовательной практикой, порой не находят в педагогической психологии ответов на сущностно важные для себя вопросы: каковы цели, смысл и предназначение педагога и психолога в современном обществе, как поступать в той или иной проблемной профессиональной ситуации. У представителей академической психологии и практиков разные предметы профессиональной деятельности, разные цели и средства ее реализации, разный профессиональный язык. Рекомендательный способ взаимодействия науки и практики, особенно такой сложной, как образовательная, оказывается недостаточно эффективным. Это обусловлено тем, что рекомендации отстают от динамично развивающейся по своим законам реальной ситуации. Кроме того, не всегда учитывается, кто будет ими пользоваться. В затруднительной ситуации действуют и практические психологи. С одной стороны, результаты научных исследований обогащают их представления о сущности образовательного процесса, с другой - они зачастую не находят в них ответа, в частности, на такие вопросы, как: в чем смысл работы практического психолога в образовании? Как соотносится деятельность психолога и педагога? Как выстраивать технологию психологической работы с субъектами образовательного процесса? Научным миром осознана необходимость осмысления психологии образования как социокультурной и практико-преобразующей науки. "Необходимо рассмотреть науку с точки зрения ее включенности в процессы творения человеком человеческого мира и самого себя в этом мире. Методология, теория и методика образования сегодня и, в частности, психология образования избавились от статуса низшего жанра, недостойного научной рефлексии, а сама практика образования стала полигоном обнаружения путей и средств новой антропотехники, склоняющейся не к воздействию на человека, а к системному изменению ситуаций его взаимодействия с людьми и с самим собой.

Таким образом, педагогическая психология не только исследует психологические механизмы и закономерности процессов, происходящих в образовании, но и стремится интегрировать их в современную образовательную практику. В связи с этим предметом педагогической психологии являются механизмы, закономерности и условия, обеспечивающие процесс формирования личности в образовательном процессе. Педагогическая психология как прикладная дисциплина ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование

эффективных методов работы, психолога и педагога с образовательной практикой.

Педагогическая психология является отраслью науки, тесно связанной с возрастной и дифференциальной психологией, психогенетикой, педагогикой, социальной психологией, философией, культурологией.

Основными задачами педагогической психологии являются:

- исследование механизмов и обеспечение условий, необходимых для полноценного психического развития учащихся и формирования их личности на каждом возрастном этапе;
- выявление и проектирование социально-педагогических условий, максимально содействующих личностному развитию, самоопределению и саморазвитию субъектов образовательного процесса;
- создание методического инструментария, позволяющего выявить и спрогнозировать особенности интеллектуального и личностного развития ребенка;
- изучение психологических особенностей участников образовательного процесса (родители, учителя, администрация образовательного учреждения) и механизмов их влияния на ребенка.

Структура педагогической психологии включает в себя три раздела: психология педагогической деятельности, психология обучения и психология воспитания.

Психология педагогической деятельности исследует структуру деятельности педагога, особенности его личности и общения, этапы и закономерности его профессионализации. Особое внимание уделяется взаимоотношениям внутри педагогического коллектива, причинам и способам снятия конфликтных ситуаций. В последнее время внимание ученых и практиков обращено к разработке технологий, позволяющих обеспечить профессиональное и личностное развитие педагогов, создать оптимальные условия для их взаимодействия с управленцами образовательного учреждения.

Психология обучения изучает закономерности протекания процесса обучения, особенности формирования учебной деятельности, вопросы ее мотивации, особенности формирования познавательных процессов на уроке, роль педагога в развитии творческого потенциала и позитивной "Я-концепции" ребенка. В рамках психологии обучения дается психологический анализ форм и методов обучения, направленных на формирование знаний, умений, навыков и обеспечивающих развитие психологически здоровой личности.

Психология воспитания изучает закономерности формирования личности на разных возрастных этапах, рассматривает влияние ближнего и дальнего социального окружения на развитие ребенка, выявляет и проектирует оптимальные способы взаимодействия участников образовательного процесса.

Перед педагогической психологией встают новые задачи: разработка концептуальных подходов к деятельности психологической службы образования, обеспечение ее эффективными методами работы, создание научно обоснованной и практико-ориентированной

системы подготовки психологов образования.

Наиболее продуктивные подходы к пониманию места психолога в образовании заключаются в следующем:

- психолог - диагност ситуации, помогающий ребенку выбрать путь развития, найти для него программу обучения с учетом индивидуальных особенностей;
- психолог - конфликтолог и психотерапевт;
- психолог - проектировщик ситуации развития ребенка и образовательный среды в целом;
- психолог, отвечающий за выстраивание коммуникаций в образовательной среде учреждения;
- психолог, отвечающий за сохранение психологического здоровья детей;
- психолог - консультант по управлению и специалист по развитию школы как образовательного учреждения.

Функция психолога в образовании - это функция развития и самого образования, и всех его субъектов (ребенка и детского коллектива, педагогов, родителей, руководителей образовательного учреждения).

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Что изучает педагогическая психология?
2. Дайте характеристику связи педагогической психологии с философией, культурологией, возрастной психологией, общей психологией.
3. Представьте, что вы разговариваете с учителем. Сформулируйте в понятной для него форме цели и задачи психологической

Лекция 2. Принципы и методы педагогической психологии

Принципы педагогической психологии:

1. Принцип научности. Формирование современной педагогической психологии определяется гуманитарными идеалами научности, направленными на становление самостоятельного, жизнеспособного человека как уникального духовного образования в условиях обучения и воспитания.

2. Принцип социальной целесообразности. Развитие педагогической психологии обусловлено системой социальных ценностей и ожиданий, принятых в рамках образовательной системы и в обществе в целом, которые определяют социальную целесообразность тех или иных действий теории и практики. Так, на настоящем этапе социально целесообразным становится создание таких образовательных систем, которые способствуют воспитанию самостоятельной, автономной личности, способной к определению и реализации целей собственного развития и дальнейшего развития общества.

Любое психическое явление или система, ставшие предметом изучения педагогической психологии, анализируется с точки зрения социальной целесообразности на двух уровнях:

- уровень адаптации (непротиворечие индивидуальных норм субъекта общественным требованиям при обеспечении своей жизнедеятельности);

- уровень преобразования себя и общества (создание новых общественно-исторических форм, способствующих развитию данного человека (системы) и прогрессу общества в целом).

3. Принцип единства теории и практики. Образовательная практика является основным источником проблем для теоретических и экспериментальных исследований педагогической психологии, а также критерием оценки их результативности. Психолого-педагогическая теория и практика взаимно влияют друг на друга.

Выделяются три ключевых вопроса при организации взаимодействия теории и практики педагогической психологии:

Зачем? Поиск смысловых оснований применения новых психологических знаний человеком (вовлечение человека в событийную общность с новым знанием и с психологом, приобретение личностного смысла в новом знании, приобретение потенциала для совершения дальнейших преобразований).

Что? Определение целей психологического воздействия (в зависимости от понимания природы человека и его развития);

Как? Оценка эффективности применяемых психотехник (целесообразность применения, характер влияния психолога, краткосрочные и долгосрочные результаты влияния психолога и т.д.).

4. Принцип развития. Целью любого воздействия теории и практики педагогической психологии является становление, развитие участников образовательного процесса и системы образования в целом. Любое явление и процесс изучается в развитии и становлении, а не в качестве завершенной системы. Эффективная система образования и воспитания гармонично сочетает в себе развитие трех типов:

- рост и созревание - приобретение психических новообразований путем их биологического вызревания в процессе онтогенеза без активного вмешательства со стороны участников образовательного процесса. Примерами образовательных систем, основанных на данном типе развития, являются системы свободного воспитания личности (Вальдорфская школа, школа М. Монтессори и др.);

- формирование - приобретение психических новообразований за счет интериоризации общественного опыта и норм, активно транслируемых взрослыми участниками образовательного процесса. Образовательные подходы, основанные на данном типе развития, - бихевиористический и деятельностный;

- преобразование - приобретение психических новообразований через самостоятельный поиск средств собственного психического развития. Данный тип развития осуществляется при содействии взрослых участников образовательного процесса, основная задача которых состоит в создании возможностей для самосовершенствования ребенка. Гуманистическая педагогика, экзистенциально-гуманистический и субъектный подходы к образованию реализуют данный принцип развития на практике.

5. Принцип детерминации позволяет устанавливать взаимосвязь предмета исследования с предыдущими или последующими событиями и отношениями его жизни, прогнозировать его дальнейшее поведение в зависимости от определенных воздействий среды. Выделяется два типа детерминации:

Каузальная детерминация устанавливает такие отношения между психическими явлениями, когда событие/отношение прошлого опыта неизбежно приводит к формированию определенного психического качества человека. Например, девиантное поведение подростка позволяет предположить наличие неблагоприятных факторов семейного воспитания данного ребенка и выработать программу их оптимизации. Недостатками интерпретации, построенной на каузальной детерминации, являются влияние стереотипов, а также жесткая привязанность к прошлому опыту субъекта, невозможность рассмотрения уникальных возможностей субъекта в преодолении каких-либо трудностей.

Целевая детерминация устанавливает такие отношения между психическими явлениями, когда цели и ценности субъекта направляют и определяют его жизнедеятельность. Психологическая помощь девиантному подростку в данном случае будет строиться на основе выявления его жизненных целей и ценностей, а также формирования самостоятельных навыков достижения данных целей.

6. Принцип системности. Предмет исследования рассматривается как компонент системы, имеющей самостоятельную цель функционирования. В педагогической психологии целью любой системы является развитие ее участников, осуществляемое на различных уровнях:

индивидуальном, который включает в себя генотипические, когнитивные, эмоционально-волевые, потребностно-мотивационные, личностные особенности и т.д.;

социальном, в котором содержатся коммуникативные навыки участников, выполнение социальных ролей, принципы существования социальной общности и т.д.;

духовном, имеющем ценностно-смысловые основания существования человека, субъектность человека - баланс между индивидуальными и социальными детерминантами поведения, отраженную субъектность - вклад в культуру и жизнь других людей.

После того как установлен состав уровней системы, анализируются взаимоотношения между ними, выявляются закономерности их функционирования, изучается генезис системы и системные качества изучаемого предмета.

Методологические подходы педагогической психологии:

В психологии, в том числе педагогической, к настоящему моменту сложились два методологических подхода к изучению человека: естественнонаучный и гуманитарный (психотехнический).

Естественнонаучный подход направлен на построение истинной картины происходящего, познание объективных, общих законов природы. Психолог занимает позицию отстраненного исследователя, не влияющего на

происходящее с исследуемым объектом. Исключено влияние собственного отношения к происходящему, ценностей, которые признает исследователь. Различные типологии, классификации являются результатом использования математических методов обработки результатов.

Гуманитарный подход концентрируется на наиболее существенных проявлениях человеческой природы: ценностях, смыслах, свободе, ответственности. Для этого подхода наиболее важным становится не столько понимание психологических закономерностей и фактов, сколько отношение человека к этим фактам, смыслы, которые он им придает. В гуманитарном познании акцент смещается с выявления общих закономерностей на поиск индивидуального, особенного. Кроме того, в гуманитарном подходе признается сложность, противоречивость и изменчивость человеческого бытия.

Педагогическая психология как наука нуждается в накоплении эмпирических данных, их систематизации и объяснении. Для этого в рамках естественнонаучной парадигмы сформированы две исследовательские стратегии:

стратегия наблюдения, обеспечивающая сбор данных в контексте поставленной исследователем задачи, накопление эмпирического материала, для того чтобы в дальнейшем выйти на описание закономерностей наблюдаемого процесса или явления;

стратегия естественнонаучного констатирующего эксперимента, которая позволяет обнаружить явление или процесс в контролируемых условиях, измерить его количественные характеристики и дать качественное описание. Ребенок, педагог или родитель выступают здесь для психолога в качестве объекта исследования, испытуемого. Программа исследования формируется заранее, влияние психолога на изучаемый процесс должно быть сведено к минимуму;

третья стратегия формирования того или иного процесса с заданными свойствами предполагает активное взаимодействие психолога с другим человеком. Появление этой стратегии связано с тем, что современная педагогическая психология становится наукой не об устоявшемся личном сознании человека, но о сознании становящемся, развивающемся, сознании духовно растущего человека, совершающего усилие и работу по своему развитию. Процедуры, используемые для реализации этой стратегии, гибкие, зависящие от особенностей взаимодействия. Психолог проявляет заинтересованность в происходящем. Для реализации третьей стратегии особенно важны умения психолога интерпретировать, понимать, рефлексировать, проблематизировать и вступать в диалог с другим человеком.

Интерпретация. В основе каждого языка лежат некоторые понятийные конфигурации, которых мы условно назвали "интерпретационные схемы". Факты, помещаемые в личные интерпретационные схемы, приобретают различные смыслы. Возможность вхождения в смысловое поле другого ведет к пониманию людьми друг друга.

Понимание трактуется как искусство "схватывания" смыслов коммуникации, действий людей, фактов и событий, возникающих в контексте определенной ситуации.

Согласно представлениям А.А. Вербицкого, человек существует в различных контекстах (объективных и субъективных). Интеграция множества смыслообразующих контекстов образует в процессе взаимодействия человека с миром его субъективную картину. Последняя опосредует восприятие человеком мира и себя в нем, влияет на выбор поступков, выступая фактором более "объективным", чем объективные характеристики ситуации.

Понимание носит активно-диалогический характер, и смысл порождается в совместной деятельности и общении психолога с другим человеком.

Среди приемов, которые можно использовать для организации понимания:

- сведение сложного к простому, вычленение базовой идеи и чувств;
- налаживание отношений содействия, сотрудничества, сопереживания психолога между двумя субъектами;
- работа по правилам майевтики для расширения поля возможных смыслов, т.е. постановка вопросов такого уровня неопределенности, который бы стимулировал "естественные" процессы расширения смыслового поля;
- приемы "выращивания смыслов" как повторение основной мысли, интерпретация сказанного, использование вопросов на уточнение, углубление смысла, выдвижение гипотез о смысле сказанного.

Важнейшим условием понимания является рассмотрение предъявляемого смысла как авторского, т.е. как предлагаемого говорящим, а не вносимого от себя слушающим.

Понимание связано с рефлексией, которая является одним из механизмов понимания себя и своего бытия. Задача психолога - помочь другому выйти в рефлексивную позицию, т.е. как бы "приостановить" непрерывный процесс жизни и вывести за ее пределы. К рефлексивному выходу приводят непонимание в общении, невозможность глубоко и полно охарактеризовать свою ситуацию.

Диалог понимается как приобщение к иному смысло-жизненному пространству, которое не исчерпывается языковым взаимодействием и не приводит к поиску истины, а проясняет духовные измерения существования.

Проблематизация понимается как мыслительная техника, состоящая в требовании объяснить, обосновать, что, почему и в связи с чем утверждает другой. За счет проблематизации резко повышаются продуктивность и качество суждений, формируются навыки поиска, проработки и построения оснований своих утверждений и действий.

Методы, реализующие третью стратегию, некоторые авторы называют методами практической психологии. К ним относят:

психологическую консультацию, психологическую коррекцию, психотерапию, психотренинг, метод поэтапного формирования умственных действий, метод восхождения от абстрактного к конкретному. Исследуя особенности становления познавательных процессов, ученым удалось разработать подходы к их формированию. Таким образом, одновременно

решались две задачи - исследования и формирования. Методы, которые традиционно использовались в педагогической психологии в целях диагностики, имеют высокий коррекционный потенциал. Так, детский рисунок, с одной стороны, может быть использован только как диагностический инструмент. С другой стороны, это хорошо отработанный метод психологической коррекции.

В работе школьного психолога важен развивающий потенциал метода, т.е. возможность получения развивающего эффекта в процессе самого обследования и построения на его основе развивающих программ. Психолог-практик не заинтересован в проведении только обследования. Ему более важно использовать метод с максимальной пользой для коррекционной и развивающей работы.

Принципы построения и организации психодиагностической деятельности психолога в школе включают в себя:

1. соответствие выбранного подхода и конкретной методики целям и задачам эффективного психологического сопровождения ребенка;
2. результаты обследования должны быть сформулированы на понятном для других языке либо легко поддаваться переводу на понимаемый другими язык;
3. прогностичность используемых методов, т.е. возможность прогнозировать на их основе особенности развития ребенка на дальнейших этапах обучения и воспитания;
4. высокий развивающий потенциал метода;
5. экономичность процедуры. Хорошая методика должна быть короткой, многофункциональной процедурой, существующей как в индивидуальном, так и в групповом варианте, легкой в обработке и по возможности однозначной в оценке полученных данных.

Действия психолога при организации любого воздействия на ребенка должны быть согласованы с родителями. Решение вопроса о присутствии родителей на психологическом обследовании должно решаться индивидуально. При диагностическом обследовании дошкольников и младших школьников присутствие родителей желательно. Это поможет родителям увидеть особенности ребенка, а психологу будет легче строить работу по обсуждению результатов диагностики. Кроме того, реакции родителей на происходящее дают психологу дополнительный материал об особенностях взаимоотношений в семье.

В более старшем возрасте, если ребенок не возражает, обследование может проводиться без родителей. Но в любом случае надо получить письменное разрешение родителей на проведение обследования.

Основными методами педагогической психологии являются следующие:

Наблюдение - целенаправленное, специальным образом организованное и фиксируемое восприятие исследуемого объекта. Наблюдение позволяет выявить психологические особенности ребенка, учителя или родителя в естественных для них условиях. За ребенком можно понаблюдать во время урока или игры со сверстниками, за родителем - во время праздника, организованного в классе,

причем наблюдатель должен опираться на объективно наблюдаемые параметры поведения, а не интерпретировать их.

Ошибки наблюдения, связанные с личностью наблюдателя:

"эффект ореола" связан со склонностью наблюдателя к обобщению поведения наблюдаемого. Так, наблюдение за ребенком во время уроков переносится на его поведение вообще;

ошибка "ложного согласия" состоит в том, что наблюдатель в оценке поведения следует мнению окружающих, сложившемуся о нем ("все так говорят");

ошибка "средней тенденции" связана со склонностью ориентироваться на типичные, "среднестатистические" для каждого человека поведенческие проявления, а не отличные от обычных формы (представление о том, что мальчики в среднем более активны и энергичны, чем девочки, может повлиять на ход наблюдения за особенностями отношений детей разных полов);

ошибка "первого впечатления" является результатом переноса сложившихся стереотипов восприятия на наблюдаемого человека.

Чтобы избежать указанных ошибок, желательно наблюдать за поведением конкретного человека длительное время, сопоставлять свои данные с результатами наблюдений других людей.

Наблюдатель должен хорошо представлять, что, для чего и каким образом он собирается наблюдать: должна быть создана программа, определены параметры наблюдаемого поведения, способы фиксации. В ином случае он будет фиксировать случайные факты.

Разновидностью наблюдения являются дневники, которые могут вести родители и педагоги, описывая особенности развития детей, их взаимоотношений с окружающими. Ценный материал психолог может получить из дневниковых записей и самоотчетов, которые ведут участники тренингов и групп личностного роста.

Самонаблюдение является разновидностью наблюдения и предполагает изучение психики на основе наблюдения за собственными психическими явлениями. Для его проведения у испытуемого должен быть сформирован высокий уровень абстрактно-логического мышления и способность к рефлексии. Дети-дошкольники легче нарисуют свое состояние, чем будут рассказывать о нем.

Эксперимент - метод сбора фактов в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений.

По форме проведения выделяют естественный и лабораторный эксперимент. Естественный эксперимент был предложен А.Ф. Лазурским в 1910 г. на I Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике. Естественный эксперимент проводится в условиях привычной для испытуемого деятельности (на занятиях, в игре). Педагог может широко использовать этот метод в своей работе. В частности, изменяя формы и методы обучения, можно выявить, как они влияют на усвоение материала, особенности его понимания и запоминания.

Такие известные в нашей стране педагоги, как В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, Е.А. Ямбург и др. добились высоких результатов в обучении и воспитании детей благодаря экспериментированию, созданию инновационных площадок в образовании.

Лабораторный эксперимент проводится в специально созданных условиях. В частности, особенности познавательных процессов (памяти, мышления, восприятия и др.) могут изучаться с помощью специально созданной аппаратуры. В педагогической психологии данный вид эксперимента практически не используется, так как возникает проблема переноса полученных в лабораторных условиях данных в реальную педагогическую практику.

По целям проведения выделяют констатирующий и формирующий эксперимент. Цель констатирующего эксперимента - измерение наличного уровня развития (например, уровня развития абстрактно-логического мышления, степени сформированности моральных представлений). В этом случае разновидностью констатирующего эксперимента являются тесты. Полученные данные составляют основу формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент направлен на активное преобразование, развитие тех или иных сторон психики. Благодаря экспериментально-генетическому методу, созданному Л.С. Выготским, появилась возможность не только выявить качественные особенности развития высших психических функций, но и целенаправленно влиять на их формирование. В рамках формирующего эксперимента доказана возможность формирования у младших школьников научно-теоретического мышления, созданы условия для интенсивного изучения иностранного языка, обеспечено сближение учебной и профессиональной деятельности.

Тесты - стандартизированные задания, предназначенные для измерения в сопоставимых величинах индивидуально-психологических свойств личности, а также знаний, умений и навыков. В педагогической практике впервые тесты стали использоваться в 1864 г. в Великобритании для проверки знаний учащихся. В конце XIX в. Ф. Гальтоном, основателем тестологии, был разработан ряд заданий для оценки индивидуальных особенностей человека. Термин "тест" был введен американским психологом Дж. М. Кеттелом (1890 г.). Им была создана серия тестов, направленных на определение уровня интеллектуального развития. Известны шкалы, созданные А. Бине в 1905 г. для обследования детей в возрасте 3-11 лет. Шкала включала в себя 30 заданий различной трудности и предназначалась для диагностики умственной отсталости. В 1911 г. В. Штерном введено понятие коэффициента интеллекта (IQ), измерение которого остается одной из целей тестирования.

В России тесты начали применяться в начале XX в. А.П. Болтуновым в 1928 г. была создана "измерительная шкала ума" на основе шкалы А. Бине.

В настоящее время тесты используются в системе профессионального отбора, при патопсихологической диагностике, для определения уровня готовности ребенка к поступлению в школу, для выявления особенностей сформированности познавательных процессов и личностных свойств (на этапе

адаптации к школьному обучению, при переходе в среднее звено, при обследовании старшеклассников). Тестирование может быть использовано для выявления психологических особенностей ребенка, испытывающего трудности в общении, в обучении и т.д. Психолог может предложить педагогу пройти психологическое тестирование для выявления его психологических особенностей. Психологу эти данные помогут при проведении консультационной работы.

Качество теста определяется его надежностью (устойчивостью результатов тестирования), валидностью (соответствие теста целям диагностики), дифференцирующей силой задания (способностью теста подразделять испытуемых по степени выраженности исследуемой характеристики).

Разновидностью тестов являются проективные тесты, особенность которых заключается в исследовании личностных характеристик по произвольным реакциям (порождение свободных ассоциаций, интерпретация случайных конфигураций, описание картинок с неопределенным сюжетом, рисование на тему).

Тест свободных ассоциаций может быть проведен под видом игры "думаем вслух". Экспериментатор дает определенное слово, а ребенок называет десять ассоциаций, которые приходят ему в голову в связи с этим словом. Вначале предъявляются несколько камуфляжных слов-стимулов, а затем называются значимые слова, такие, как "твой отец", "твоя мать" и др.

Использование теста тематической апперцепции (ТАТ) может помочь собрать информацию о взаимоотношениях ребенка с окружающими. Набор сюжетных и бессюжетных картинок в черно-белом варианте позволяет испытуемым в зависимости от уровня развития мышления, речи, чувств и на основе предыдущего жизненного опыта (апперцепции) по-разному трактовать изображаемую ситуацию. Экспериментатор, используя такой тест, может решать диагностические и коррекционные задачи, обсуждая с испытуемым вопросы: "Кто изображен на картинке? Что происходит на картинке? Что думают и чувствуют персонажи картинки? Что привело к случившемуся? Что будет?".

Наиболее распространенным методом, используемым психологом образования, являются рисуночные техники. Еще в 1914 г. проф. А. Лазурский пытался использовать уроки рисования для исследования личности ребенка. Наиболее популярны эти техники стали в 1950-е гг. В настоящее время используются рисуночные тесты "Дом - дерево - человек", "Автопортрет", "Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур", "Картина мира", "Свободный рисунок", "Рисунок семьи".

Некоторые психологи используют рисунок в психологической диагностике, опираясь на следующие принципы:

- создания рисунка, за возникновением которого можно было наблюдать;
 - классификации рисунка с точки зрения уровня развития и с точки зрения необычных признаков;
 - рассмотрения рисунка как результата полифункциональной деятельности.
- Эта деятельность может являться полем проекции интенсивных переживаний;

- по принципу, когда больше ошибок в психологической диагностике было вызвано преувеличенной проективной интерпретацией, чем опущением проективной интерпретации.

Отсюда:

- рисунок не следует использовать в качестве единственного отправного пункта проективной интерпретации.

- проективные тенденции следует проверять при помощи исследований, сопоставления с результатами дальнейших испытаний, в разговоре с родителями и т.п.

- рисунок может явиться индикатором не только творческих способностей, но и патологических процессов (функциональных и органических).

К основным аспектам интерпретации рисунка семьи относятся: а) структура рисунка семьи; б) особенности нарисованных членов семьи; в) процесс рисования.

Метод изучения продуктов деятельности позволяет собрать факты, опираясь на анализ материализованных продуктов психической деятельности. Исследователь, используя данный метод, имеет дело не с самим человеком, а с материальными продуктами его деятельности: учебной (сочинение, решенная задача), игровой (сюжет придуманной ребенком игры, построенный из кубиков дом), творческой (стихи, рассказы, сказки). При осуществлении этого метода важно попытаться воспроизвести процесс изготовления продукта и тем самым обнаружить особенности личности.

Требования к методу: 1) анализируя продукты деятельности, следует установить, являются ли они результатом типичной, характерной для данного человека деятельности или созданы случайно; 2) необходимо знать, в каких условиях протекала деятельность; 3) анализировать не единичные, а многие продукты деятельности.

Метод опроса обеспечивает получение информации в процессе непосредственного (беседа, интервью) или опосредованного (анкетирование, опрос) общения. Для грамотного проведения анкетирования и интервью важно четкое формулирование вопросов, так, чтобы их однозначно понимали испытуемые. В психологии разработаны правила составления вопросов (открытых и закрытых), расположения их в нужном порядке, группировки в отдельные блоки. Наиболее часто при составлении анкет и опросников встречаются следующие ошибки: используются слова, являющиеся научными терминами или непонятными опрашиваемому; в качестве значений признака применяются неконкретные и общие понятия ("часто - редко", "много - мало"), их следует конкретизировать (регулярно - "раз в неделю", "раз в месяц", "раз в год" и т.д.); психолог пытается увлечь опрашиваемого, предлагая неравноценные ответы или используя сленг.

Для проведения беседы важна обстановка доверия между психологом и тем, кого он опрашивает. Необходимо знать правила установления контакта, владеть техниками эффективного общения, способами расположения к себе собеседника.

Социометрия - метод изучения особенностей межличностных отношений в малых группах. Он состоит в том, что основным измерительным приемом является вопрос, отвечая на который каждый член группы проявляет свое отношение к другим. Результаты заносятся на социограмму - график, на котором стрелками указаны выборы (отвержения) членов группы, либо в таблицу, в которой подсчитывается число выборов, полученное каждым членом группы. Положительный статус характеризует лидерскую позицию члена группы. Негативный - дезорганизующие тенденции в поведении личности. Используются групповые и индивидуальные формы социометрии, а также модификации в виде игры, рисуночных тестов и др.

Биографический метод - сбор и анализ данных о жизненном пути личности. Исследование жизненного стиля и сценария личности (метод генограммы, анализа ранних детских воспоминаний) может быть использовано для выявления особенностей формирования жизненного стиля ребенка. Данный метод несет большую терапевтическую и коррекционную нагрузку как в условиях индивидуального, так и группового консультирования.

Генограмма представляет собой форму семейной родословной, на которой записывается информация о членах семьи, по крайней мере в трех поколениях. Генограмма показывает семейную информацию графически, что позволяет быстро визуализировать сложные семейные паттерны. Генограмма служит также источником гипотез о том, как актуальные проблемы связаны с семейным контекстом и развитием во времени.

Анализ ранних детских воспоминаний направлен на выявление актуального жизненного стиля личности. Психолог предлагает как можно более подробно описать несколько самых ранних детских воспоминаний и попытаться дать им название, начиная с фраз типа "Моя жизнь - это...", "Жить - это значит...". При проведении методики важно фиксировать внимание на деталях воспоминаний, на эмоциональном отношении к происходящему в детстве, к особенностям людей, представленных в воспоминании.

В рамках трансактного анализа предложены процедуры исследования жизненного сценария. Психолог стимулирует в ходе беседы с испытуемым обсуждение таких вопросов, как: "В честь кого вас называли? Каким вы были ребенком в семье (первым, вторым...) и как повлияло появление второго ребенка на вас? Какие пословицы или поговорки могут отразить ценности, отстаиваемые вашей семьей? Как планировали ваше будущее родители?" и т.д.

Математические методы в психолого-педагогическом исследовании используются как вспомогательные при планировании и обработке результатов эксперимента, тестовых обследований, анкетирования и опроса.

Методы оказания психологической помощи и поддержки субъектам образовательного процесса направлены на создание условий для целостного психологического развития школьников и на решение конкретных проблем, возникающих в процессе развития. К ним относятся: активное социальное обучение (тренинг), индивидуальное и групповое консультирование, психологическая коррекция.

Активное социальное обучение (тренинг) - это совокупность методов, направленных на развитие знаний, социальных установок, умений и навыков самопознания и саморегуляции, общения и межличностного взаимодействия. Приемы, которые использует психолог при проведении тренинга: ролевая игра, групповая дискуссия, психогимнастика, тренировка поведенческих навыков, анализ ситуаций, элементы психодиагностики и др. Для получения участниками тренинга обратной связи может быть использована аудио- и видеоаппаратура. К настоящему времени в арсенале педагогической психологии накоплено большое количество программ активного социального обучения, обеспечивающих работу психолога с детьми, с педагогами и родителями.

Целью психологического консультирования является культурно-продуктивная личность, обладающая чувством перспективы, действующая осознанно, способная разрабатывать различные стратегии поведения и анализировать ситуацию с различных точек зрения. При консультировании школы как организации психолог ориентирован на оптимизацию организационных и управленческих структур. Психолог может выступать как консультант по организационному развитию, направляя свои действия на изменение социальных отношений, взглядов людей и структуры организации с целью улучшения ее функционирования и обеспечения развития. Консультирование может проводиться в индивидуальной и групповой формах. Методологическая и теоретическая подготовленность психолога, ориентированность в основных подходах к пониманию целей и средств консультирования, специфика заявленной проблемы обуславливают основания его работы с личностью или группой. В практике работы школьного психолога наиболее успешно используются поведенческий, транзактный, гуманистический и когнитивно-ориентированный подходы, элементы гештальт-терапии, психосинтеза, телесно-ориентированной терапии.

Психологическая коррекция - направленное психологическое воздействие на те или иные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности. В арсенале школьных психологов много программ, направленных на развитие и коррекцию познавательной области учащихся, эмоционально-личностной сферы.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какие общепсихологические методы используются в педагогической психологии?
2. Какие стратегии психолого-педагогического исследования вы знаете?
3. Назовите методы психологического обеспечения и поддержки, которые может использовать школьный психолог.

Лекция 3. Исторические аспекты развития педагогической психологии

Несмотря на то, что интерес к ребенку существовал всегда, предметом научного изучения детство стало сравнительно поздно. В XVII-XVIII вв. ребенок как объект научного исследования рассматривался в рамках естественных наук, прежде всего в медицине. В конце XVIII в. появилась книга врача Д. Тидеманна о развитии психических способностей ребенка. В 1851 г. выходит книга Лебиша "История развития души ребенка". Большое количество исследований особенностей детского развития принадлежало врачам и естествоиспытателям, в том числе Ч. Дарвину. В конце 1870-х гг. русский психиатр И.А. Сикорский опубликовал исследование об особенностях утомления детей.

Переломным моментом в исследовании ребенка стала книга "Душа ребенка" В. Прейера (1881), в которой описаны результаты ежедневного наблюдения за развитием собственного сына. Им впервые был дан анализ развития всех психических сил ребенка (развития органов чувств, моторики, воли, рассудка, языка) и предложены методики изучения детства. После появления книги В. Прейера интерес к психологии развития ребенка возрастает.

В Америке начинает проводить педагогические исследования С. Холл, опирающийся на биогенетический подход и теорию рекапитуляции, которая заключалась в том, что развитие ребенка - это сокращенный вариант развития человеческого рода. Другой американский психолог Дж. Болдуин утверждал необходимость индивидуального подхода к ученикам на основе данных экспериментальной психологии. Значительное влияние на становление педагогической психологии имели труды немецкого ученого К. Гроса, создавшего теорию игры как формы естественного саморазвития. Им впервые детство было рассмотрено как самостоятельная фаза в развитии человека.

Необходимость научного обоснования педагогического процесса на основе психологических знаний о ребенке подчеркивали Ян Амос Коменский, Дж. Локк, Жан Жак Руссо, Иоганн Песталоцци, Адольф Дистервег, П.Ф. Каптерев.

Особую роль в становлении педагогической психологии как науки сыграли труды К.Д. Ушинского, прежде всего его книга "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии". Именно ему принадлежит высказывание: "Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях".

Педагогическая психология как самостоятельная наука стала формироваться в середине XIX в., а интенсивно развиваться - с 80-х гг. XIX в. Объективными предпосылками ее формирования стали:

разработка идеи развития в биологии (теория Ч. Дарвина, в которой была сформулирована идея о том, что развитие подчиняется определенному закону). Любая крупная психологическая концепция связана с поиском законов детского развития;

требования педагогической практики (понимание закономерностей, механизмов и условий развития ребенка является основой эффективного педагогического процесса);

появление экспериментальной психологии (В. Вундт, В.М. Бехтерев) и разработка объективных методов исследования психических процессов, в частности памяти (Г. Эббингауз), индивидуальных различий (Ф. Гальтон), умственного развития детей (А. Бине). Первая русская лаборатория по изучению ребенка в педагогических целях была основана А.П. Нечаевым в Петербурге в 1901 г.

Основой педагогической психологии (термин был предложен в 1877 г. П.Ф. Каптеревым) считались общепсихологические закономерности и механизмы образовательного процесса. Именно П.Ф. Каптерев предложил рассматривать образование как выражение внутренней самодеятельности человеческого организма и развитие способностей.

В конце XIX в. определились две тенденции развития педагогической психологии. Первая - связана с комплексной разработкой проблем психического развития ребенка, его обучения и воспитания, профессиональной деятельности учителя (Н.Х. Вессель, П.Ф. Каптерев, П.Д. Юркевич, П.Ф. Лесгафт,

В. Анри, Э. Клапаред, Дж. Дьюи и др.). Вторая тенденция обозначилась в связи с выходом работ Г. Ле Бона "Психология воспитания" (1910) и В.-А. Лая "Экспериментальная дидактика" (1903), зафиксировавших самостоятельность экспериментальной психологии в обучении и воспитании. Психология учителя - самостоятельный раздел педагогической психологии стал формироваться в 40-50-х гг. XX в. До этого существовала скорее "психология для учителя", задачей которой было психологическое просвещение учителей (У. Джеймс, Г. Мюнстерберг, Дж. Дьюи).

В начале XX в. в России состоялись два съезда по педагогической психологии (1906, 1909) и три - по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), где обсуждались вопросы совершенствования педагогического процесса на основе психологических рекомендаций. Термин "экспериментальная педагогика" был предложен Э. Мейманом (создателем лаборатории при школе, решающей задачи обучения и воспитания) в 1907 г. и долгое время трактовался как синоним педагогической психологии.

Итогом съездов стало разочарование в возможности применения рекомендаций психологов на практике. Это объяснялось установкой на непосредственное приложение данных, полученных в общей психологии к образованию, и отсутствием методов изучения ребенка, адекватных задачам педагогического процесса.

Большой интерес на съездах вызвали выступления педологов. Возникнув в конце XIX в. на Западе, педология как комплексная наука о ребенке в начале XX в. распространилась и в России. В 1904 г. в Петербурге открылись педологические курсы под руководством А.П. Нечаева, целями которых были распространение знаний, необходимых для понимания особенностей развития, а также образование педагогов. Практическими задачами курсов стали проведение исследований психофизической природы детей, обоснование методов

исследования индивидуальных особенностей учащихся, сбор материалов как основа для будущей реформы школы. В этот период выходят журналы "Вестник воспитания", "Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии", "Педагогические известия", "Семья и школа", "Русская школа". Задача педологии заключалась в том, чтобы собрать и систематизировать данные, касающиеся жизни и развития детей, обнаружить законы детского развития, установить его периоды. Педология как наука основывалась на четырех принципах, существенно менявших представления о том, как надо изучать ребенка.

Первый принцип - отказ от изучения ребенка "по частям", стремление прийти к синтезу разносторонних знаний (физиологических, психологических, педагогических и др.) о ребенке.

Второй принцип - генетический, который предполагал изучение ребенка в развитии, в динамике, через выявление тенденций его становления.

Третий принцип - изучение ребенка в социальном окружении, в связи с условиями его жизни и воспитания.

Четвертый принцип - практическая направленность педологии, стремление сделать науку о ребенке значимой для воспитателей и детей.

Значительный вклад в развитие педологии внес русский ученый П.П. Блонский, выступивший за перестройку педологии на основе марксизма. Он разработал основы трудовой политехнической школы, вошел в состав секции Государственного ученого совета по разработке учебных программ и учебников. Педология была включена в программу педагогических институтов. Становление советской психологии как материалистической науки позволило утверждать П.П. Блонскому, что педология имеет свой предмет исследования - связь отдельных свойств ребенка между собой. Он писал: "Явления роста ребенка изучает физиолог, поведение ребенка изучает психолог, педолог же изучает связь роста и поведения ребенка". Исследования П.П. Блонского строились на двух главных принципах - принципе развития и целостном подходе к изучению ребенка. Таким образом, предметом педологии был симптомокомплекс различных эпох, стадий и фаз детского развития.

Педология была призвана изучать проблемы воспитания ребенка в тесной связи с его возрастными особенностями. Поэтому ее главной задачей можно считать изучение законов детского развития на основе биогенетической теории. Иными словами, ребенок в своем онтогенетическом развитии повторяет главные этапы биологической эволюции и культурно-исторического развития человечества. Эта теория легла в основу концепции культурно-исторического развития Л.С. Выготского.

Значительным событием в истории отечественной педагогической психологии стал Всероссийский съезд по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью (1920), председателем организационного комитета которого был В.П. Кащенко. Его книга "Педагогическая коррекция", написанная в 30-е гг., была издана в России лишь в 1992 г. По мнению В.П. Кащенко, в появлении трудных детей виновато общество. "Воспитывает не

учитель, а общество в целом, вся атмосфера и вся обстановка нашей культуры и быта, вся живая повседневность, в которой нет мелочей. Каждый наш поступок, который видят и слышат дети, каждое наше слово и более того - интонация, с которой оно произносится, являются капельками, падающими в тот поток, который мы называем жизнью ребенка, формированием личности".

В середине 1920-х гг. Л.С. Выготский и его ученики формируют основы новой советской психологии, ориентированной на практику. Л.С. Выготский, имевший шестилетний опыт работы в школе, один из первых осознал кризис, в котором находилась психология, и в качестве выхода из него предложил заново осмыслить предмет психологии как науки о функционировании и формировании психических процессов. В 1926 г. вышла его книга "Педагогическая психология", в которой было изложено понимание связи обучения, воспитания и психического развития ребенка, смысл взаимодействия ребенка со взрослыми. Принципиально важное значение для развития педагогической психологии имели идея интериоризации - о том, что психическая функция выходит на арену дважды: сначала во внешнем, а потом во внутреннем плане, - а также идея о том, что обучение есть способ овладения социальным опытом. Л.С. Выготский теоретически обосновал концепцию развивающего обучения: систематическое и целенаправленное обучение носит развивающий характер в том случае, если "забегает вперед", ориентируясь на зону ближайшего развития. Он считал, что "педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития". Культурно-историческая теория Л.С. Выготского оказала существенное влияние на становление общей теории детского развития.

Большое значение для становления педагогической психологии имела работа М.Я. Басова "Опыт методики психологических наблюдений и ее применение к детям дошкольного возраста". Вслед за А.Ф. Лазурским, разработавшим методику естественного эксперимента, М.Я. Басов стремился найти объективные методы изучения детей. Им была разработана схема и определены требования к наблюдению как научному методу.

Особое значение для развития психологии имели работы С.Л. Рубинштейна и, в частности, определение субъекта как индивида, активно познающего и преобразующего действительность. Уже в 1920-е гг. он связывал идею субъекта с самодетерминацией, самопричинностью, самодеятельностью и самоосуществлением. Концепция субъекта принесла в психологию видение человека активного, самостоятельно строящего свои отношения с бытием. "Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя". Идея субъекта и субъектности подхвачены отечественными психологами и востребованы современным образованием.

27 декабря 1927 г. открылся Первый съезд педологов, с основным докладом на котором выступил А.Б. Залкинд. На его основе была разработана программа развития педологии. В частности, в практику образования была внедрена система педологического обследования. Дети два раза в год осматривались педологом, окулистом, педиатром, невропатологом и другими специалистами.

"Трудных" детей осматривали в психологическом кабинете. На каждого ребенка заполнялась анкета, включающая: 1) ориентировочные данные; 2) сведения о родных; 3) эмбриональные факторы; 4) течение родов; 5) историю развития ребенка; 6) социальные факторы; 7) обучение; 8) речь; 9) проявления характера, нервности, поведения; 10) особые способности; 11) житейскую приспособленность; 12) время начала трудностей, перемен в поведении; 13) дополнения; 14) общий вывод педсовета школы. Отдельно проводился опрос родителей и регистрация условий жизни ребенка. Также производилось обследование ребенка (уровень развития высших психических функций, степень обученности, самооценка и др.). Педологи комплектовали классы по результатам тестовых методик, устанавливали школьный режим, контролировали деятельность педагогов. Основным инструментом их работы были тесты и опросы.

В 1936 г. вышло постановление ЦК ВКП (б) "О педологических извращениях в системе наркомпроса", в котором отмечалось, что педология есть результат некритичного перенесения в советскую педагогику антинаучных принципов буржуазной науки. Были и серьезные претензии к качеству рекомендаций, которые давали ученые практикам. После выхода постановления развитие педологической психологии было приостановлено.

Против разработок педологов активно выступал А.С. Макаренко, призывавший к целостному подходу к личности воспитанника, которая формируется детским коллективом. Он использовал в своей работе метод естественного эксперимента А.Ф. Лазурского. "Воспитатель должен смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания".

В 1930-е гг. были развернуты исследования процессов обучения и развития: взаимосвязи в познавательной деятельности восприятия и мышления, памяти и мышления, развития мышления и речи в процессе обучения, механизмов и этапов овладения понятиями. К 1940-м гг. появилось много исследований, посвященных вопросам усвоения учебного материала разных предметов. В 1950-е гг. А.Р. Лурия и его коллеги разрабатывают проблему диагностики умственной отсталости, которую начал исследовать еще в 1920-е гг. Л.С. Выготский. Под руководством Б.Г. Ананьева формируется научное направление "онтопсихология" - дисциплина, объединяющая возрастную и дифференциальную психологию и направленная на изучение целостного жизненного пути человека. Им разрабатывались проблемы формирования умственной деятельности, сознания и самосознания, характера и воли в условиях обучения.

В 1955 г. начал выходить журнал "Вопросы психологии", отражающий новейшие достижения психологической теории и практики в России и за рубежом. Было организовано Всесоюзное общество психологов. Появился интерес к общим проблемам человека, к осмыслению образования как всеобщей формы человеческого способа жизни. Стало разрабатываться целостное представление о психологии человека, анализировалось школьное образование в его связи с историческими и логическими корнями человеческого развития.

Философский образ человека, самосозидающего и открытого к возможностям, был воплощен в книгах "С чего начинается личность" (1979) и "Философско-психологические проблемы развития образования" (1982). Педагогическая психология начала обогащаться философскими и культурологическими идеями.

С конца 1950-х гг. начала складываться целостная концепция обучения: развивающего обучения, обучения на основе поэтапного формирования умственных действий и понятий, проблемного обучения. В 1960-х гг. была создана теория обучения, основанная на формировании абстрактного мышления у младших школьников. В 1970-х гг. начинает разрабатываться общая теория учебной деятельности.

Важное значение для дошкольного воспитания имело исследование влияния игры на развитие ребенка.

В современной педагогической психологии развернуты исследования особенностей морального развития детей, применяется целостный подход к детству как самоценному периоду в жизни человека, рассматривается влияние семьи на развитие ребенка, работа с трудными детьми и психология трудового воспитания, общение со взрослыми и его влияние на формирование личности ребенка и другие социально-психологические вопросы.

Психология педагогической деятельности как составная часть педагогической психологии начала формироваться сравнительно недавно. Одну из первых попыток изучения качеств личности учителя предпринял в начале 1930-х гг. Б.Г. Ананьев. В 1960-1970-е гг. активно разрабатываются проблемы психологии труда учителя, роли, места и стилей общения в педагогической деятельности.

Современные психолого-педагогические исследования легли в основу контекстного обучения, интенсивного метода обучения иностранному языку, управления учебно-познавательной деятельностью, концепций, связывающих обучение, исследование и развитие.

Большое значение для становления педагогической психологии имели социально-психологические исследования детских коллективов и учебных групп, вопросов управления образовательным учреждением, реформирования образования в целом, главная задача которого в том, чтобы перейти от культуры полезности к культуре достоинства. Большое значение для педагогической психологии имеет концепция общих способностей и креативности, а также концепция системогенеза профессиональной, в том числе педагогической деятельности.

В 1971 г. открывается Институт психологии, одним из направлений которого стала разработка фундаментальных проблем психологии и теоретических основ ее прикладных разделов. С 1980 г. начал выходить "Психологический журнал", ориентированный на освещение фундаментальных проблем психологии.

Институт общей и педагогической психологии (в настоящее время Психологический институт) занимается разработкой проблем человека, интегрируя усилия психологов и философов.

Начиная с 1980-х гг. российские психологи стали активно сотрудничать с зарубежными коллегами. В Россию в 1986 г. приезжают В. Франкл, затем К. Роджерс и В. Сатир, которые не только читают лекции, но и проводят групповые занятия. Встречи с гуманистическими психологами стали событием в психологической жизни России. Появляются новые Ассоциации и объединения психологов - Ассоциация практической психологии, Ассоциация гуманистической психологии, Психоаналитическая ассоциация и др. Российские ученые и практические психологи, работающие в образовании, становятся членами

Международной ассоциации школьной психологии (ISPA).

Большое значение для развития педагогической психологии имела Всесоюзная конференция психологов в Таллине (1983), целью которой был анализ результатов работы психологов образования, определение уровня их теоретической и методической оснащенности. В 1984 г. в Москве в Институте психологии АН СССР состоялась I Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы в СССР. Существенным этапом в развитии школьной психологической службы стал многолетний эксперимент (1981-1988) по введению в школах Москвы должности практического психолога. На основе анализа результатов эксперимента было разработано Положение о психологической службе народного образования (1989). Ведущие психологические центры, обеспечивающие развитие образования, сформированы в Москве, Самаре, Санкт-Петербурге, Ярославле и других российских городах.

В 1988 г. вышло постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во всех учебно-воспитательных учреждениях страны, что явилось правовой основой деятельности практического психолога образования, определило его социальный статус, права и обязанности.

Обсуждение накопленного опыта работы психологов образования, теоретических, методических и организационных проблем школьной психологической службы происходило на Всесоюзной конференции "Научно-практические проблемы школьной психологической службы" (Москва, 1987), на I съезде практических психологов образования Российской Федерации (Москва, 1994), на XI съезде психологов образования (Пермь, 1995).

В настоящее время в России выходит много газет и журналов, освещающих многообразие теоретических и прикладных исследований (еженедельник "Школьный психолог", "Психологическая газета", журналы "Прикладная психология", "Мир психологии", "Педология. Новый век", "Журнал практического психолога"). Существует Российское психологическое общество (РПО), целями которого являются содействие развитию психологической науки, практике и образованию; привлечение ученых и специалистов в области психологии к решению актуальных научных и практических задач в интересах всего общества; обеспечение профессиональной и социальной защиты психологов и др.

Таким образом, педагогическая психология в связи с разветвленной психологической службой, обеспечивающей развитие образования на современном этапе, представляет собой органичное единство методологии, теории и практики. Накопленные в отечественной педагогической психологии научные данные о закономерностях психического развития ребенка, о характеристиках различных возрастных периодов, о механизмах обучения и воспитания, об особенностях труда учителя являются фундаментальными предпосылками для работы психолога в образовании. Достижения педагогической психологии активно используются педагогами, которые осознают потребность в психологическом осмыслении образовательных ситуаций и сотрудничают с психологом. Развитие педагогической психологии и ее тесная связь с практикой позволили существенно изменить образовательную ситуацию в России.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Каковы объективные предпосылки появления педагогической психологии как науки?
2. Какие принципы были положены в основу педологии как комплексной науки о ребенке?
3. В чем отличительная особенность современного этапа развития педагогической психологии?

Литература

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д, 2000.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 1998.
3. Габай Т.В. Педагогическая психология. М., 2008
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник. М., 2010.
5. Канторов П.Ф. детская и педагогическая психология. Воронеж, 1999.
6. Климов Е.А. Психология: Воспитание, обучение: Учеб. пособие. М., 2000.
7. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии: учебное пособие. СПб., 2009.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. М., 1999.
9. Успенский В.Б. Введение в психолого – педагогическую деятельность. М., 2008.
10. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб., 2000.

Раздел 5. Социальная психология

Лекция 1. Введение в социальную психологию

Социальная психология как самостоятельная отрасль научного знания начала формироваться в конце XIX в., но «датой рождения» социальной психологии считается 1908 год, когда одновременно появились на свет работы Мак-Даугалла и Росса, в названия которых был включен термин «социальная психология».

Рассмотрим основные этапы развития социальной психологии как науки:

1 этап – становление социальной психологии как науки (с середины XIX в. по 1908 г.). Определяются предмет изучения и основные проблемы.

2 этап (до середины 40-х гг. XX в.) характеризуется появлением научных социально-психологических школ, ориентированных как на разработку фундаментальной теории, так и на прикладные аспекты исследования.

3 этап (с середины 1940-х гг. до наших дней) связан с решением практических задач, работой на социальный заказ. Разрабатываются так называемые малые теории, имеющие конкретное прикладное значение: социально-психологические особенности руководства детской группой, психология бизнеса, психология рекламы, психология формирования общественного мнения и др.

Специфику социальной психологии условно можно обозначить как изучение закономерностей поведения и деятельности людей, обусловленных фактором включения их в социальные группы, а также психологических характеристик самих этих групп.

Социальная психология активно взаимодействует с социологией, общей психологией и философией. Сочетание слов «социальная психология» указывает на специфическое место, которое занимает эта дисциплина в системе научного знания. Возникнув на стыке наук – психологии и социологии, социальная психология сохраняет свой особый статус.

В социальной психологии условно выделяют две основные школы – *психологическая* социальная психология и *социологическая* социальная психология. Социологическая социальная психология в центр исследования ставит *социальную общность* как систему систем. В социальной психологии выделяются и изучаются:

- явления, характеризующие общение и взаимодействие людей;
- феномены, относящиеся к малым социальным группам;
- вопросы взаимодействия и взаимовлияния индивида и группы;
- массовидные явления психики;
- межличностные отношения;
- социальное поведение людей;
- восприятие и понимание людьми друг друга;
- социальные установки;
- лидерство;

- межгрупповые взаимоотношения.

Социальная психология – это наука, проблематику которой в основном определяет общество. Изменения, происходящие в нашем обществе, способствуют постановке новых исследовательских задач. Социальная психология ставит и решает ряд научных и прикладных задач. Научные задачи связаны с разработкой и обоснованием теорий, объясняющих социально-психологические явления. Прикладные задачи, связаны с использованием социально-психологических знаний на практике.

В отечественной социальной психологии часто пишут о двух этапах, связанных с дискуссией о ее предмете:

1) Наиболее острая дискуссия о предмете социальной психологии происходила в 20-е годы XX века, в результате которой оформилось псевдонаучное понимание социальной психологии. Г.И. Челпанов предложил разделить психологию на две части: социальную и собственно психологию. Социальная психология, по его мнению, должна разрабатываться в рамках марксизма, а собственно психология обязана оставаться эмпирической психологией.

2) В 50–60-е годы XX века вновь была развернута дискуссия о предмете социальной психологии. По этому вопросу в то время сложилось три подхода. Представители первого подхода понимали социальную психологию как науку о «массовидных явлениях психики». Представители другого подхода видели в качестве основного предмета социальной психологии «личность. Сторонники третьего подхода пытались синтезировать два предыдущих».

В зарубежной социальной психологии каждая научная школа старалась по-своему определить ее предмет, исходя из собственного понимания единицы измерения.

В отечественной науке наиболее широко предмет социальной психологии представлен в работах Б.Д. Парыгина. По его мнению, социальная психология изучает: социальную психологию личности; социальную психологию общностей и общения; социальные отношения; формы духовной деятельности.

Важным событием в развитии социально-психологической теории было создание в 1962 году первой в нашей стране лаборатории социальной психологии в Ленинградском государственном университете под руководством Е.С. Кузьмина. Здесь же были изданы первые отечественные книги и монографии по социальной психологии - это книги Б.Д. Парыгина «Социальная психология как наука» (1965), Е.С. Кузьмина «Основы социальной психологии» (1967), монографии А.А.Бодалева «Восприятие человека человеком» (1965) и «Формирование понятия о другом человеке как личности» (1970).

Рассмотрим первые исторические формы социальной психологии. Из всего многообразия первых социально-психологических теорий Г.М. Андреева выделяет три, наиболее значительные: психологию народов, психологию масс и теорию инстинктов социального поведения. Принципом или критерием их различения является способ анализа взаимоотношения личности и общества.

Психология народов как одна из первых форм социально-психологических теорий сложилась в середине XIX в. в Германии. Создателями теории психологии

народов выступили М. Лацарус (1824–1903) и Г. Штейнталь (1823–1893). Этими авторами была сформулирована мысль о том, что главная сила истории – народ, или «дух целого», который выражает себя в искусстве, религии, языке, мифах, обычаях и т.д. Индивидуальное же сознание есть лишь его продукт, звено некоторой психической связи. Задача социальной психологии – «познать психологически сущность духа народа, открыть законы, по которым протекает духовная деятельность народа».

Психология масс представляет собой другую форму первых социально-психологических теорий. Эта теория родилась во Франции во второй половине XIX в. Истоки ее были заложены в концепции подражания Г. Тарда. С точки зрения Г. Тарда, социальное поведение не имеет другого объяснения, кроме как при помощи идеи подражания. Идея подражания учитывает иррациональные моменты в социальном поведении, поэтому и оказывается более продуктивной. Создателями психологии масс были С. Сигеле (1868–1913) и Г. Лебон (1841–1931).

Третьей концепцией, которая стоит в ряду первых самостоятельных социально-психологических построений, является *теория инстинктов социального поведения* английского психолога В. Макдугалла (1871–1938). Основной акцент теории В. Макдугалла заключается в том, что причиной социального поведения признаются врожденные инстинкты. Эта идея есть реализация более общего принципа, принимаемого В. Макдугаллом, а именно стремления к цели, которое свойственно и животным, и человеку. В Макдугалл перечислил семь пар связанных между собой инстинктов и эмоций: инстинкт борьбы и соответствующие ему гнев, страх; инстинкт бегства и чувство самосохранения; инстинкт воспроизведения рода и ревность, женская робость; инстинкт приобретения и чувство собственности; инстинкт строительства и чувство созидания; стадный инстинкт и чувство принадлежности. Из инстинктов выводятся и все социальные учреждения: семья, торговля, различные общественные процессы, в первую очередь война.

Несмотря на огромную популярность идей В. Макдугалла, их роль в истории науки оказалась отрицательной: интерпретация социального поведения с точки зрения некоего спонтанного стремления к цели узаконивала значение иррациональных, бессознательных влечений в качестве движущей силы не только индивида, но и человечества.

Общественное сознание, общественные и психологические отношения людей поддаются всестороннему изучению и осмыслению с помощью специальных методов исследования, разработанных социально-психологической практикой. Г.М. Андреева предлагает делить все методы социальной психологии на две основные группы: исследовательские методы (характеризуют социальную психологию как фундаментальную науку) и методы воздействия (представляют практическую социальную психологию).

К исследовательским методам социальной психологии относят наблюдение, эксперимент (естественный, лабораторный), метод анализа документов, метод обобщения независимых характеристик, анализ результатов деятельности, опросы (анкета, интервью), тесты, социометрию.

Методами социально-психологического воздействия – называют методы, посредством которых оказывается воздействие на психологию и социальное поведение отдельных людей или групп. Это методы, применяемые в средствах массовой коммуникации, в процессе организации и проведения публичных выступлений, в рекламе, пропаганде, агитации, в промышленности, индивидуальной и групповой психотерапии. Методами индивидуальной и групповой психотерапии являются различные способы модификации поведения (поведенческая психотерапия), «промывание мозгов», а также способы групповой работы – тренинги (тренинг ассертивности, Т-группы, группы встреч, гештальтгруппы, психодрама и многие другие).

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Что составляет предмет и каковы задачи социальной психологии?
2. Опишите первые исторические формы социальной психологии.
3. Какие методы социально-психологических исследований вы знаете?

Лекция 2. Общение

Общение – это сложный, многогранный процесс, представляющий собой взаимодействие двух и более людей, при котором происходит обмен информацией, а также процесс взаимного влияния, сопереживания и взаимного понимания друг друга.

В процессе общения формируются и развиваются психологические и этические отношения. Статистика некоторых стран показывает, что до 70% времени в жизни большинства людей занимают процессы общения.

Общение обычно проявляется в единстве пяти его сторон: межличностной, когнитивной, коммуникативно-информационной, эмотивной и поведения.

Межличностная сторона общения отражает взаимодействие человека с непосредственным окружением: с другими людьми и теми общностями, с которыми он связан своей жизнью. Прежде всего, это семья и профессиональная группа, которые пользуются сложившимися культурно-историческими и профессиональными шаблонами поведения.

Когнитивная сторона общения позволяет ответить на вопросы о том, кто собеседник, что он за человек, чего от него можно ожидать, и многие другие, связанные с личностью партнера. Она охватывает не только познание другого человека, но и самопознание.

Коммуникативно-информационная сторона общения представляет собой обмен между людьми различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и т.п. Если все это рассматривать как информацию, то процесс коммуникации может быть понят как процесс обмена информацией.

Эмотивная сторона общения связана с функционированием эмоций и чувств, настроения в личных контактах партнеров. Они проявляются в

выразительных движениях субъектов общения, их действиях, поступках, поведении.

Поведенческая сторона общения служит целям согласования внутренних и внешних противоречий в позициях партнеров. Психологическая же структура общения включает в себя четыре компонента – это мотивационно - целевой, коммуникативный, интерактивный и перцептивный.

Мотивационно-целевой компонент представляет собой систему мотивов и целей общения. Мотивами общения членов могут быть: а) потребности, интересы одного человека, проявляющего инициативу в общении; б) потребности и интересы обоих партнеров общения, побуждающие их включиться в общение; в) потребности, вытекающие из совместно решаемых задач.

Коммуникационный компонент общения в узком смысле слова представляет собой обмен информацией между общающимися индивидами.

Интерактивный компонент общения состоит в обмене не только знаниями, идеями, но и влияниями, взаимными побуждениями, действиями.

Перцептивный компонент общения проявляется в восприятии друг друга партнерами по общению, взаимном изучении и оценке ими друг друга. Это связано с восприятием внешнего облика, поступков, действий человека и их истолкованием.

Выделяют шесть функций общения:

- прагматическая функция общения отражает его потребностно -мотивационные причины и реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности;
- функция формирования и развития отражает способность общения оказывать воздействие на партнеров, развивая и совершенствуя их во всех отношениях.
- функция подтверждения дает людям возможность познать, утвердить и подтвердить себя;
- функция объединения-разъединения людей, с одной стороны, посредством установления между ними контактов способствует передаче друг другу необходимых сведений и настраивает их на реализацию общих целей, намерений, задач, соединяя их тем самым в единое целое, а с другой стороны, она может способствовать дифференциации и изоляции личностей в результате общения;
- функция организации и поддержания межличностных отношений служит интересам налаживания и сохранения достаточно устойчивых и продуктивных связей, контактов и взаимоотношений людей в интересах их совместной деятельности;
- внутриличностная функция общения реализуется в общении человека с самим собой (через внутреннюю или внешнюю речь, построенную по типу диалога).

Общение возможно лишь при помощи знаковых систем. Различают вербальные средства общения (когда в качестве знаковых систем используются устная и письменная речь) и невербальные, когда применяются неречевые средства общения.

Невербальные средства общения делятся на: визуальные, акустические, тактильно-кинестезические и ольфакторные.

Визуальные средства общения:

- кинесика — движение рук, ног, головы, туловища;
- направление взгляда и визуальный контакт;
- выражение глаз;
- выражение лица;
- поза (в частности, локализация, смена поз относительно словесного текста);
- кожные реакции (покраснение, появление пота);
- дистанция (расстояние до собеседника, угол поворота к нему, персональное пространство);
- вспомогательные средства общения, в том числе особенности телосложения (половые, возрастные) и средства их преобразования (одежда, косметика, очки, украшения, татуировка, усы, борода, сигарета и т.п.).

Акустические (звуковые) средства общения:

- паралингвистические, т.е. связанные с речью (интонация, громкость, тембр, тон, ритм, высота звука, речевые паузы и их локализация в тексте);
- экстралингвистические, т.е. не связанные с речью (смех, плач, кашель, вздохи, скрежет зубов, «шмыганье» носом и т.п.).

Тактильно-кинестезические средства общения:

- физическое воздействие (ведение слепого за руку, контактный танец и др.);
- такесика (пожатие руки, хлопанье по плечу).

Ольфакторные средства общения:

- приятные и неприятные запахи окружающей среды;
- естественный и искусственный запахи человека.

На невербальные средства накладывает сильный отпечаток каждая конкретная культура, поэтому нет общих норм для всего человечества. Невербальный язык другой страны приходится учить так же, как и словесный.

Общение чрезвычайно многогранно и может быть различных видов. Различают межличностное и массовое общение. *Межличностное общение* связано с непосредственными контактами людей в группах или парах, постоянных по составу участников. *Массовое общение* — это множество непосредственных контактов незнакомых людей, а также коммуникация, опосредованная различными видами средств массовой информации.

Выделяют также *межперсональное* и *ролевое общение*. В межперсональном общении участниками общения являются конкретные личности, обладающие специфическими индивидуальными качествами, которые раскрываются по ходу общения и организации совместных действий. В ролевом общении человек лишается определенной спонтанности своего поведения, так как те или иные его шаги, действия диктуются исполняемой ролью. В процессе такого общения человек проявляет себя уже не как индивидуальность, а как некоторая социальная единица, выполняющая определенные функции.

Общение может быть *доверительным* и *конфликтным*. Доверительное общение отличается тем, что в его ходе передается особо значимая информация.

Доверительность — существенный признак всех видов общения, без чего нельзя осуществлять переговоры, решать интимные вопросы. Конфликтное общение характеризуется взаимным противостоянием людей, выражениями неудовольствия и недоверия.

Общение может быть личным и деловым. *Личное общение* — это обмен неофициальной информацией, а *деловое* — процесс взаимодействия людей, выполняющих совместные обязанности или включенных в одну и ту же деятельность.

Наконец, общение бывает прямое и опосредованное. *Прямое* (непосредственное) *общение* — исторически первая форма общения людей друг с другом. На его основе в более поздние периоды развития цивилизации возникли различные виды опосредованного общения. *Опосредованное общение* — это взаимодействие при помощи дополнительных средств (письма, аудио- и видеотехники).

Общение может различаться и по его формам- это императивное и манипулятивное.

Императивное общение — это авторитарная, директивная форма взаимодействия с партнером по общению с целью достижения контроля над его поведением, установками и мыслями, принуждения его к определенным действиям или решениям. Партнер по общению в этом случае выступает пассивной стороной. Конечная незавуалированная цель императивного общения — принуждение партнера. В качестве средств оказания влияния используются приказы, предписания и требования.

Манипулятивное общение — это форма межличностного взаимодействия, при которой влияние на партнера по общению с целью достижения своих намерений осуществляется скрытно.

В общении могут возникнуть такие трудности, как психологические барьеры, т.е. препятствия, преграды в общении, которые могут возникать как в связи с эмоциональным состоянием общающихся лиц, так и в связи с несовпадением смыслов высказывания, просьб, приказов и т.п. В состоянии субъекта при возникновении барьеров наблюдаются усиленные отрицательные переживания (например, переживание стыда, вины, страха, тревоги, снижение самооценки и др.). В целом барьеры общения можно подразделить на барьеры эстетические, моральные, эмоциональные.

Помимо барьеров общения в социальной психологии активно изучается проблема конфликтов. В психологии конфликт это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений, точек зрения, взглядов партнеров по общению, выделяют следующие типы конфликтов:

-внутриличностный конфликт, который возникает из-за состояния неудовлетворенности человека какими — либо обстоятельствами его жизни, связанного с наличием у него противоречащих друг другу интересов, стремлений и потребностей;

- межличностный конфликт - самый распространенный тип конфликта, он возникает между людьми из-за несовместимости их взглядов, интересов, целей, потребностей;

- межгрупповой конфликт - происходит вследствие столкновения интересов различных групп;

- конфликт между группой и личностью - проявляется как противоречие между ожиданиями отдельной личности и сложившимися в группе нормами поведения и общения.

По способу разрешения конфликты подразделяются на продуктивные (конструктивные) и непродуктивные (деструктивные). Конструктивные конфликты не выходят за рамки деловых отношений и предполагают пять стратегий поведения: соперничество, сотрудничество, компромисс, приспособление, избегание, а при деструктивных конфликтах разрушаются межличностные связи, резко снижается эффективность работы, а решение проблемы становится невозможным.

Причинами конфликта могут быть:

- индивидуально – личностные особенности партнера по общению;
- неумение (нежелание) контролировать свое эмоциональное состояние;
- бестактность и отсутствие желания трудиться;
- потеря интереса к работе.

Главную роль в возникновении конфликтов играют конфликтогены – слова, действия (или бездействия), способствующие возникновению и развитию конфликта. Однако сам по себе «конфликтоген - одиночка» не способен привести к конфликту, для этого должна возникнуть цепочка конфликтогенов – их эскалация.

Выделяют следующие основные типы конфликтогенов:

- стремление к превосходству;
- проявление агрессии;
- проявление эгоизма.

Формула конфликта: конфликтная ситуация + инцидент = конфликт

(конфликтная ситуация – это накопившиеся противоречия, создающие истинную причину конфликта, инцидент – это стечение обстоятельств, которые являются поводом для конфликта, конфликт – это открытое противостояние, являющееся следствием взаимоисключающих интересов и позиций). На конфликтную ситуацию обычно влияют: объект конфликта, его субъекты (стороны), позиции (мотивировка) сторон, образ ситуации, представленной в сознании каждой из сторон.

Объектом конфликта является реальный или идеальный предмет, который служит причиной конфликта. Объект конфликта очень трудно, подчас невозможно определить. Разрешить конфликт – значит устранить конфликтную ситуацию и исчерпать инцидент.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Что такое общение?
2. Какие виды и средства общения вам известны?
3. Что вы можете рассказать о барьерах общения?

Лекция 3. Группа как социально-психологический феномен

Жизнь человека протекает в общении, взаимодействии с другими людьми, образуя с ними разнообразные общности, следовательно, группа – это общность людей, объединенных по определенному признаку. Социальные группы делятся на малые (мик로그руппы), средние (мезогруппы) и большие (мак로그руппы).

Малая группа - это немногочисленная по составу, хорошо организованная, самостоятельная единица социальной структуры общества, члены которой объединены общей целью, совместной деятельностью и находятся в непосредственном личном контакте (общении) и эмоциональном взаимодействии продолжительное время.

Малой группе присущи следующие особенности:

- прямой контакт между составляющими ее индивидами, межличностное взаимодействие и взаимопонимание;
- общность цели деятельности, переживание общих чувств;
- общность внимания, интересов, мотивов, установок, норм, нравов, обычаев и привычек;
- внутренняя расчлененность функций и групповых ролей;
- определенная локализация в пространстве и известная устойчивость во времени.

Малые группы делятся на условные и реальные, формальные и неформальные, слаборазвитые и высокоразвитые, диффузные, референтные и нереферентные.

Условные группы — это группы, объединенные по какому-то общему признаку, например по возрасту, полу и т.д. Реальные группы — это группы, в которых люди постоянно находятся в повседневной жизни и деятельности, они могут быть естественными и лабораторными. Естественные — это группы, реально существующие в обществе. Лабораторные — это группы, созданные в интересах их научного изучения.

Формальные группы — это группы, которые имеют официально заданную извне структуру. Неформальные группы — это группы, которые образуются на основе личностных предпочтений. Формальная группа функционирует в соответствии с заранее установленными, обычно общественно фиксируемыми целями, положениями, инструкциями, уставами. Неформальная группа складывается на основе личных симпатий и антипатий ее членов.

Слаборазвитые группы — это группы, находящиеся на начальном этапе своего существования. Высокоразвитые группы — это группы давно созданные, отличающиеся наличием единства целей и общих интересов, высокоразвитой системы отношений, организации, сплоченности и т.д.

Диффузные группы — это группы случайные, в которых люди объединены лишь общими эмоциями и переживаниями.

Референтные (эталонные) группы — это группы, на которые люди ориентируются в своих интересах, личностных предпочтениях, симпатиях и

антипатиях. Нерепферентные группы (группы членства) — это группы, в которых люди реально включены и трудятся.

Структурными системообразующими компонентами малой группы выступают такие социально-психологические явления, как: внутригрупповые межличностные отношения, групповые устремления, групповое мнение, групповые настроения и групповые традиции, являющиеся непосредственным отражением реальной жизни и деятельности ее членов.

Малая группа постоянно пребывает в непрерывной динамике. Характер изменений в ней определяют такие социально-психологические процессы, как: ее образование и развитие; руководство и принятие решений; сплочение; групповое давление; конфликты.

«Большие» в количественном отношении образования людей разделяются на два вида: случайно, стихийно возникшие, достаточно кратковременно существующие общности, куда относятся толпа, публика, аудитория, и в точном значении слова социальные группы, т.е. группы, сложившиеся в ходе исторического развития общества, занимающие определенное место в системе общественных отношений каждого конкретного типа общества и потому долговременные, устойчивые в своем существовании. К этому второму виду следует отнести, прежде всего, социальные классы, различные этнические группы (как их главную разновидность — нации), профессиональные группы, половозрастные группы (с этой точки зрения в качестве группы могут быть рассмотрены, например, молодежь, женщины, пожилые люди и т.д.).

Толпа – скопление людей, не объединенных общностью целей и единой организационно-ролевой структурой, но связанных между собой общим центром внимания и эмоциональным состоянием. Первым исследователем феномена толпы был французский социолог и социальный психолог Гюстав Лебон.

Публика — кратковременное образование для просмотра зрелища, она более управляема, т.к. собирается сознательно и с целью.

Нация — это высший этап развития этнической общности, которая соответствует определенной экономической формации, формирующейся на основе общности национального самосознания, территории, языка, особенностей материальной и духовной культуры, в том числе психического склада, проявляющегося в национально-психологических особенностях, традициях и обычаях.

Социальные классы — это большие, организованные группы людей, занимающие строго определенное место в системе экономических и общественных отношений конкретного социума (государства).

В больших группах существуют специфические регуляторы социального поведения, которых нет в малых группах. Это — нравы, обычаи и традиции.

Между большими и малыми группами имеются и определенные «средние» группы. Они в отличие от больших более или менее пространственно локализованы совместной трудовой или бытовой организацией, наличием органов управления и межличностных контактов через внутренних малых групп, входящих в их состав. К средним группам можно отнести коллектив цеха или

отдела небольшого предприятия, учебного заведения, центр досуга, спортивные команды и т.д.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Дайте психологическую характеристику социальных групп.
2. Классификация малых групп.
3. Определите различия между малыми и большими группами.

Лекция 4. Социальная психология личности

Исследования личности в социальной психологии направлены на выяснение, каким образом, в каких группах личность усваивает социальные влияния, каким образом реализует свою социальную сущность. Таким образом, социально-психологическая проблематика касается взаимоотношений личности с группой, проблем социализации личности и проблем социальной установки.

Среди теорий, в фокусе которых находится личность – психология отношений А. Ф. Лазурского и В. Н. Мясищева, теория установки Д. Н. Узнадзе, комплексный подход Б. Г. Ананьева, социально-психологические представления о личности с позиции субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна, деятельностного подхода А. Н. Леонтьева и др.

В социальной психологии *личность* — это конкретный человек, являющийся представителем определенного государства, общества и группы (социальной, этнической, религиозной, политической, половозрастной и т.д.), осознающий свое отношение к окружающим его людям и социальной действительности, включенный во все отношения последней и занимающийся своеобразным видом деятельности и наделенный специфическими индивидуальными и социально-психологическими особенностями.

Развитие личности обусловлено разными факторами. К ним обычно относят: своеобразие физиологии высшей нервной деятельности, анатомо-физиологические особенности, окружающую среду и общество, общественно-полезную деятельность. От того, насколько мы их знаем и учитываем специфику их проявления, зависит эффективность правильного понимания всех индивидуальных и социальных действий и поступков человека.

С рождения человек окружен другими людьми и с самого начала жизни он включен в социальное взаимодействие. В процессе взаимоотношений с людьми, человек приобретает определенный социальный опыт, который становится неотъемлемой частью его личности. В контексте этого социального взаимодействия стал применяться термин «социализация».

Изучением процесса социализации личности на разных этапах развития общества занимались многие ученые, такие как З. Фрейд, Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьев, Б.П. Парыгин, К.А. Альбуханова-Славская, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Н.П. Дубинина. Каждый из них в соответствии со своей концепцией давал различные определения понятия «социализация».

Термин «социализация» не имеет однозначного толкования среди различных представителей психологической науки.

Социализация личности — это двусторонний процесс усвоения индивидом социального опыта того общества, к которому он принадлежит, с одной стороны, и активного воспроизводства и наращивания систем социальных связей и отношений, в которых он развивается, — с другой.

Термин «социализация» употребляется в широком и узком смыслах. В широком смысле *социализация* - процесс и результат усвоения человеком социального опыта. Социальный опыт складывается из множества составляющих, среди которых выделяются две основные:

- нормы, правила, ценности, отношения и т.п. социальной среды;
- культура труда производственной и других видов деятельности.

В узком смысле *под социализацией* понимают процесс и результат освоения человеком доступного и необходимого ему социального опыта, превращение его в полноценного члена общества или какой-либо социальной группы.

В социальной психологии выделяют три сферы реализации процесса социализации:

- *деятельность* - включение человека в различные виды социальной деятельности и их освоение. (данный аспект социализации хорошо представлен в теории деятельности А. Н. Леонтьева);
- *общение* - формирование компетентности в общении или развитие коммуникативных способностей человека, позволяющих ему хорошо понимать людей, и умело взаимодействовать с ними;
- *самопознание* - это становление образа «Я» человека, или его Я - концепции.

Социализация личности осуществляется в процессе адаптации к окружающей среде и к социальным отношениям.

Различают два вида адаптации: биофизиологическую и психологическую. Биофизиологическая адаптация личности — приспособление организма к устойчивым и меняющимся условиям среды (температуре, атмосферному давлению, влажности, освещению и др. внешним физическим условиям и воздействиям), а также к изменениям и в самом себе.

Психологическая адаптация представляет собой процесс приближения внутреннего мира личности к социальным и социально-психологическим требованиям среды, условиям и содержанию общественной жизни людей в интересах исполнения соответствующих социальных ролевых функций. Это гармонизация внутренних и внешних условий жизни и деятельности личности и среды, активное освоение человеком природной и социальной среды во всем многообразии их проявлений.

Социализация и психологическая адаптация — процессы близкие, взаимозависимые, взаимообусловленные, но не тождественные. Социализация личности — это процесс формирования и становления личности через овладение ею социальным опытом. Психологическая же адаптация выступает одним из ведущих и определяющих механизмов социализации личности.

Однако не всякий процесс адаптации ведет к социализации личности, например ее конформное поведение. Вместе с тем полная внутренняя

психологическая адаптация личности может оказаться тождественной процессу ее социализации.

Факторы социализации:

- макрофакторы — это социальные и природные детерминанты социализации и развития личности, обусловленные ее проживанием в составе больших социальных общностей;
- *мезофакторы* — это детерминанты социализации личности, обусловленные ее проживанием в составе общностей средней величины.
- микрофакторы — это детерминанты социализации личности, относящиеся к воспитанию и обучению людей в малых группах (семье, трудовом коллективе, религиозной организации или учебном заведении).

Выделяют механизмы социализации:

- традиционный механизм социализации представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского, профессионального);
- институциональный механизм социализации действует в процессе взаимодействия человека с институтами общества, с различными организациями;
- стилизованный механизм социализации действует в рамках субкультуры;
- межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами и представляет собой психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии и идентификации;
- рефлексивный механизм социализации связан с внутренним диалогом, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, сверстникам, значимым лицам и т.д.

Социализация каждого человека осуществляется с помощью всех названных механизмов, но для обеспечения нужных результатов социализации созданы эффективные приемы воздействия на массовое сознание, как прогрессивные — воспитание, убеждение, психотерапия и психокоррекция, так и регрессивные — манипулирование или, иначе говоря, «модификация» поведения людей. К последним относятся массовое внушение, гипноз, дезинформация, обман, умолчание, распространение слухов и мифов, «промывание мозгов», осуществляемые в целях обеспечения лояльности, формирования типичной личности, удобной правящему меньшинству. Кроме того, в условиях тоталитаризма социализация обеспечивается также с помощью глобальной слежки за людьми, психологического воздействия, внушения или страха наказания за отклонение от принятых стандартов, психического насилия, включая и использование психотронного оружия.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. В чем сущность понятия «социализация личности»?
2. Каковы факторы «социализации личности»?
3. Сферы реализации процесса «социализации личности».

Лекция 5. Лидерство и руководство

В области теоретического осмысления проблемы лидерства были предложены следующие концепции и теории. За рубежом прежде была популярна «теория черт лидера» (К. Бэрд, Р. Стогдилл, Е. Богардус и др.), отражающая представление о лидере как носителе определенных качеств и умений. Она исходила из положений немецкой психологии конца XIX - начала XX века о врожденных качествах лидера.

В начале 50-х годов возникает «теория лидерства как функции группы» (Г. Хомманс и др.), которая определяет лидера, как лицо, в наибольшей степени отвечающее социальным ожиданиям группы и наиболее последовательно придерживающееся ее норм и ценностей. На основе данной теории была разработана концепция ценностного обмена как механизма выдвижения лидера (Р. Л. Кричевский), определяющая понятие «лидер» следующим образом: лидер - это тот, в ком в наиболее полном виде представлены такие качества, которые особенно значимы для групповой деятельности.

Наиболее общепринятой в западной психологии является «теория лидерства как функции ситуации» (Р. Бейлс, Т. Ньюком, А. Хейр и др.), считающая лидерство продуктом ситуации. Главная идея в том, что в различных ситуациях групповой жизни выделяются отдельные члены группы, которые превосходят других, по крайней мере, в одном качестве, необходимом в данной ситуации (лидер лучше других может актуализировать в конкретной ситуации присущую ему черту).

В отечественной социальной психологии вопросам лидерства также уделяется значительное внимание. Различные типологии лидеров были даны В. Ф. Ануфриевой, В. Д. Гончаровой, В. И. Зацепиным, В.Г. Ивановым и др.

По Г.М. Андреевой лидером является такой член малой группы, который выдвигается в результате взаимодействия членов группы для организации группы при решении конкретной задачи; он демонстрирует более высокий, чем другие члены группы, уровень активности, участия, влияния в решении данной задачи. По мнению Б.Д. Парыгина, лидер - это член группы, который спонтанно выдвигается на роль неофициального руководителя в условиях определенной значимой ситуации для наиболее быстрого и успешного достижения общей цели.

Существуют различные типы лидеров, их классифицируют следующим образом:

- по содержанию деятельности (вдохновитель, исполнитель, а также одновременно исполнитель и вдохновитель);
- по стилю руководства (универсальный, ситуативный);
- по сфере взаимоотношений (формальный (официальный), неформальный (неофициальный), формальный и неформальный одновременно);

Б. Д. Парыгин называет следующие различия лидера и руководителя:

- лидер в основном призван осуществлять регуляцию межличностных отношений в группе, в то время как руководитель осуществляет регуляцию официальных отношений группы как некоторой социальной организации;

- лидерство можно констатировать в условиях микросреды (каковой и является малая группа), руководство — элемент макросреды, т.е. оно связано со всей системой общественных отношений;
- лидерство возникает стихийно, руководитель всякой реальной социальной группы либо назначается, либо избирается, но так или иначе этот процесс не является стихийным, а, напротив, целенаправленным, осуществляемым под контролем различных элементов социальной структуры;
- явление лидерства менее стабильно, выдвижение лидера в большой степени зависит от настроения группы, в то время как руководство — явление более стабильное;
- руководство подчиненными в отличие от лидерства обладает гораздо более определенной системой различных санкций, которых в руках лидера нет;
- процесс принятия решения руководителем (и вообще в системе руководства) значительно более сложен и опосредован множеством различных обстоятельств и соображений, не обязательно коренящихся в данной группе, в то время как лидер принимает более непосредственные решения, касающиеся групповой деятельности;
- сфера деятельности лидера — в основном малая группа, где он и является лидером, сфера действия руководителя шире, поскольку он представляет малую группу в более широкой социальной системе.

Лидер и руководитель призваны стимулировать группу, нацеливать ее на решение определенных задач, заботиться о средствах, при помощи которых эти задачи могут быть решены. Хотя по происхождению лидер и руководитель различаются, в психологических характеристиках их деятельности существуют общие черты.

Руководство — процесс управления группой, осуществляемый руководителем как посредником между социальной властью (государством) и членами общности на основе правовых полномочий и норм, данных ему. Оно обеспечивает выполнение группой таких задач, как:

- целеполагание (выработка ближайших и отдаленных целей своей деятельности);
- поддержание взаимопонимания членов группы по важнейшим для них проблемам;
- информирование (передача членам группы необходимого объема сведений и сбор информации, поступающей от них);
- принятие решений (обеспечивает процесс формирования единого мнения группы по важнейшим вопросам реализации стоящих задач);
- контроль за деятельностью группы в важнейших сферах.

В экспериментах К. Левина, Р. Липпита и Р. Уайта были описаны «авторитарный», «демократический» и «попустительский» стили руководства. Ряд авторов предлагают вообще отказаться от этой терминологии и ввести новые обозначения, чтобы исключить недоразумения. Так, вводятся определения «директивный», «коллегиальный» и «разрешительный» (либеральный) стиль.

Авторитарный стиль: деловые, краткие распоряжения, дела в группе планируются заранее, запреты без снисхождения, с угрозой. Определяются лишь непосредственные цели, дальние — неизвестны. Четкий язык, неприветливый тон. Голос руководителем — решающий. Похвала и порицания субъективны. Эмоции не принимаются в расчет. Позиция лидера — вне группы.

Демократический стиль: Инструкции в форме предложений. Мероприятия планируются не заранее, а в группе. Не сухая речь, а товарищеский тон. За реализацию предложений отвечают все. Похвала и порицание — с советами. Все разделы работы не только предлагаются, но и обсуждаются. Распоряжения и запреты — с дискуссиями. Позиция лидера — внутри группы.

Попустительский стиль: Тон — конвенциональный. Дела в группе идут сами собой. Отсутствие похвалы, порицаний. Лидер не дает указаний. Никакого сотрудничества. Разделы работы складываются из отдельных интересов или исходят от лидера. Позиция лидера — незаметно в стороне от группы.

Исследования, проведенные к настоящему времени в нашей стране, показывают, что у различных людей стиль руководства, как правило, представляет собой сочетание указанных трех основных типов.

Кроме того, на основе указанных стилей принято выделять две основные модели руководства — директивную и кооперативную. В основе *директивной модели* лежат единоначалие (а часто и давление, диктат) руководителя, структурная простота и возможность оперативного управления всеми людьми. Эта модель ограничивает деловую инициативу членов группы и способствует их пассивности, лицемерию по отношению к деятельности и руководителю; усиливает опасность постоянного увеличения числа промежуточных ступеней в управлении группой, препятствующих сотрудничеству всех ее членов в достижении целей общей деятельности; способствует созданию многочисленных микрогрупп; увеличивает необходимость контроля за большим числом исполнителей.

Кооперативная модель включает в себя возможности: активного коммуникативного и межличностного взаимодействия между членами группы и их руководителем, решения сложных задач небольшим числом подчиненных; взаимопонимания между руководителем и подчиненными; низкой конфликтности между людьми. Кроме того, она предполагает разветвленную групповую структуру, не ограничивает информационные возможности и личностную инициативу ее членов, порождает высокую удовлетворенность совместной деятельностью, уменьшает число иерархических ступеней в управлении; увеличивает ответственность и самоконтроль со стороны членов малой группы.

Процесс принятия группового решения является важным элементом руководства и управления малой группой. Он зависит от многих факторов — характера взаимоотношений внутри нее, авторитетности и стиля руководства, социально-психологического климата и др.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. В чем отличие лидерства от руководства?
2. Какие стили руководства выделяют в социальной психологии?
3. Охарактеризуйте типы лидеров.

Лекция 6. Этнопсихология

Человечество не является однородным, так как состоит из многообразных социальных групп, которые могут насчитывать миллионы или миллиарды человек, например расы. Другие группы включают всего сотни или десятки человек, скажем, производственные или учебные коллективы. Все эти группы находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, в результате чего формируется социальная структура человечества.

Расы человека характеризуются общими наследственными физиологическими особенностями, связанными с единством происхождения и определенной общностью распространения.

Выделяют три основные группы рас – негроидная, европеоидная и монголоидная. Основные признаки отличия рас – цвет кожи, глаз, волос, форма черепа, длина тела и т.д. – не должны абсолютизироваться. Все расы современного человечества обладают равными биологическими возможностями для достижения высокого уровня цивилизации.

Наиболее значимыми в социальной структуре являются такие группы, как классы, этносы, нации, религиозные конфессии. В этнопсихологии особое внимание уделяется определению понятий и исследованию таких этнических общностей, как этнос, нация, народ, этнические меньшинства. Остановимся на характеристике некоторых из них.

В нашем повседневном пользовании и общении понятие «этнос» не является привычным, хотя оно все чаще звучит в теле- и радиопередачах. К данному понятию чаще обращаются в последнее время российские политики, а для обывателя более знакомы слова «национальность», «нация».

Этнос – исторически сложившаяся достаточно устойчивая общность людей, обладающая единым языком и культурой, а также общим самосознанием. Для того чтобы группа людей могла называться этносом, она должна обладать совокупностью его признаков. Налчаджян А.А выделяет следующие признаки этноса:

- общее биологическое происхождение,
- общая территория,
- противопоставление себя всем прочим аналогичным группам людей,
- наличие этнического самосознания,
- внутренняя структура или организация,
- общая государственность,
- общая религия большинства членов этноса;
- общий язык, служащий средством коммуникации внутри этноса.

В этнопсихологии принято делить этносы на три типа:

- *род и племя*, характерные для первобытнообщинного строя;
- *народность* – обычно связывается с рабовладельческой и феодальной формациями или же обозначает этнические общности и группы, населяющие страну и имеющие те или иные формы национально-территориальной автономии;

- *нация* – возникает с развитием капиталистических отношений и всемерной интенсификацией экономических связей.

Вместе с тем следует помнить, что подобное деление этносов все же не отражает всего многообразия существующих на Земле форм этнических общностей и не означает, что процесс их образования и развития обязательно достигает последней стадии.

Нация – большая социальная группа, высший этап развития этноса, представляющий собой определенную чрезвычайно сплоченную общность людей, характеризующуюся единством территории, языка, культуры, черт национальной психики, а также очень тесными экономическими связями.

Каждая нация существует за счет системы устойчивых внутренних связей и отношений составляющих ее людей. Эти связи и отношения формируются в процессе этнического развития, регулируются традициями и нормами поведения, принятыми в данной среде, и совершенствуются по мере становления и развития самобытной национальной культуры, языка и психологии. Понятие нации шире, чем понятие этноса или этнической группы, так как может включать в себя не один, а несколько этносов, представители которых осознанно будут ощущать свою принадлежность к данной нации, ее территориально-государственной и социокультурной системе. Помимо этого, люди, имеющие в своем генотипе корни нескольких этносов, также могут принадлежать к одной нации.

Выделяются следующие основы формирования нации:

- нация может возникнуть как результат этнического развития той или иной народности, и в этом случае название народности переходит в название нации;

-нация может сформироваться в результате слияния нескольких народностей: из одной народности может возникнуть несколько наций. Например, русская, украинская и белорусская нации возникли из древнерусской народности.

Человек развиваясь, как представитель определенной группы (в том числе этнической), уподобляет себя с членами этой группы по одному или нескольким признакам. Формирования устойчивых представлений человека о себе как о члене конкретной этнической группы принято называть этнической идентичностью. Этническая идентичность формируется в процессе исторического развития этноса, т. е. этногенеза. Рассмотрим процесс формирования этнической идентичности ребенка, который проходит ряд этапов от диффузной до реализованной идентичности. Результатом этого процесса является эмоционально-оценочное осознание своей принадлежности к этнической группе в подростковом возрасте. Но этническая идентичность подростка – это динамичное образование, так как процесс ее становления не заканчивается подростковом возрастом, а продолжается в течение еще многих лет, когда она может меняться, переживать кризисы, исчезать и возникать вновь.

Этническая идентичность лежит в основе проявления национального самосознания, входящего составной частью в структуру национального сознания. Национальное сознание выражается в сложной совокупности социальных, политических, экономических, нравственных, эстетических, философских,

религиозных и других взглядов и убеждений, характеризующих определенный уровень ее духовного развития. Национальное сознание является продуктом длительного исторического развития, а его центральным компонентом, как мы уже указывали, выступает национальное самосознание.

Национальное самосознание, являясь ядром национального сознания, представляет собой результат осмысления людьми своей принадлежности к определённой этнической общности и положения последней в системе общественных отношений. В основе национального самосознания лежит феномен этнической идентификации. Национальное самосознание проявляется в идеях, взглядах, мнениях, чувствах, эмоциях, настроениях и выражает содержание, уровень, и особенности представлений членов нации о своей определённой идентичности и отличиях от представителей других общностей; национальных ценностях и интересах; истории нации, её нынешнем состоянии и перспективах развития; о месте своей социально-исторической общности во внутригосударственных, межгосударственных и межнациональных взаимоотношениях.

Обеспечивают окончательную выраженность жизни нации ее культура и язык. Национальная культура – это совокупность материальных и духовных ценностей нации, а также практикуемых ею основных способов взаимодействия с природой и представителями других этнических общностей. Разные культуры формируют и разные типы поведения, образа жизни и деятельности. Национальный язык, будучи действенным средством общения, накопления и выражения опыта членов нации, позволяет придать их культуре и всей жизни специфическое звучание и самовыражение.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Что такое «этнос» и в чем его отличие от понятия «нация»?
2. В чем проявляется национальное самосознание?
3. Что такое национальная культура?

Литература

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник. М., 2007.
2. Зайцев А.К. Социальный конфликт. М., 2000.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (Общая и возрастная психология): Учеб. пособие. Минск, 2000.
4. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. М., 1991
5. Крысько В.Г. Социальная психология. – 2-е. –Спб: Питер, 2006.
6. Лукашенок О.Н., Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. М., 1998.
7. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс. СПб., 2000.
8. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев, 1990.
9. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. М., 1998.
10. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д, 1999.

Глоссарий

Активная речь - говорение, активное использование языка.

Акцентированная личность - личность с чрезмерно выраженными отдельными чертами характера. Акцентированный характер с таким выделенным психологическим свойством является крайним вариантом нормы и граничит с психопатиями.

Амнезия (от греч. *a* — отриц. частица и *mneme* — память) — нарушение памяти, возникающее при различных поражениях мозга. Различают и амнезию защитную — забывание (вытеснение) неприятного, травмирующего прошлого опыта. Во втором значении понятие амнезии встречается в концепции З. Фрейда.

Ассоциация - возникающая в опыте индивида закономерная связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т. п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого.

Безусловный рефлекс - прочная связь между безусловным стимулом и безусловной реакцией.

Бессознательное - понятие, обозначающее совокупность психических образований, процессов и механизмов, в функционировании и влиянии которых субъект не отдает себе отчета. Разработка представлений о бессознательном в психологии была начата З. Фрейдом, который первым обратил внимание на то, что многие человеческие действия, кажущиеся на первый взгляд случайными, обусловлены глубинными мотивами и комплексами, которые сам человек не осознает. Эти мотивы проявляются также в сновидениях, невротических симптомах, продуктах творчества.

Биогенетический закон — перенос на психическое развитие ребенка соотношения, установленного немецкими естествоиспытателями Ф. Мюллером и Э. Геккелем между онтогенезом (индивидуальным развитием организма) и филогенезом (историческим развитием организмов).

Биографический метод - сбор и анализ данных о жизненном пути личности. Исследование жизненного стиля и сценария личности (метод генограммы, анализа ранних детских воспоминаний) может быть использовано для выявления особенностей формирования жизненного стиля ребенка. Данный метод несет большую терапевтическую и коррекционную нагрузку как в условиях индивидуального, так и группового консультирования.

Бихевиоризм - крупное психологическое направление XX в. Бихевиоризм отказывается от рассмотрения субъективного мира человека в качестве предмета психологии и предлагает считать таковым поведение индивида (животного и человека) от рождения до смерти. К поведению относят все внешне наблюдаемые реакции организма (в т. ч. отдельных его органов) на внешние воздействия (стимулы), которые можно объективно зафиксировать невооруженным глазом либо с помощью специальных приборов. Единицей анализа поведения, т. о., объявляется конкретная связь стимула (S) и реакции (R). В области методологии предлагает метод объективного наблюдения и эксперимента, в которых исследуется связь S - R, с цепью предсказания поведения субъекта и «управления» им.

Ведущая деятельность - деятельность, с которой на данном этапе онтогенеза связано возникновение важнейших психических новообразований.

Влечение — психическое состояние, выражающее недифференцированную, неосознанную или недостаточно осознанную потребность субъекта. Влечение является преходящим явлением, поскольку представленная в нем потребность либо угасает, либо осознается, превращаясь в конкретное желание, намерение, мечту.

Внимание - сосредоточение сознания на определенном объекте, обеспечивающее его особо ясное отражение.

Воздействие - целенаправленный перенос движения и информации от одного участника взаимодействия к другому.

Воля – сознательное регулирование человеком своего поведения (деятельности и общения), связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий. Это способность человека, которая проявляется в самодетерминации и саморегуляции им своего поведения и психических явлений.

Выборка — состав участников исследования. *Выбрать* — отобрать, извлечь; найти для какой-нибудь цели.

Вытеснение — перевод психического содержания из сознания в бессознательное и удерживание его в бессознательном состоянии. Поддерживается определенными бессознательными силами. Один из важнейших защитных механизмов, благодаря которому неприемлемые для Я желания становятся бессознательными.

Гендер - социально обусловленные различия между мужчинами и женщинами.

Гетерохронность — понятие, указывающее на свойства каждого из психических процессов развиваться в своем темпе и в свое время.

Детерминизм — закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их факторов. Детерминизм включает причинность как совокупность обстоятельств, предшествующих во времени следствию и вызывающих его.

Деятельностный подход к изучению психики - теория, рассматривающая психологию как науку о порождении, функционировании и структуре психического отражения в процессах деятельности индивидов.

Диалог - приобщение к иному смысло-жизненному пространству, которое не исчерпывается языковым взаимодействием и не приводит к поиску истины, а проясняет духовные измерения существования.

Зона ближайшего развития - расхождение между умственным возрастом, или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и между уровнем, которого достигает, ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве - определяет зону ближайшего развития.

Интервьюер — человек, проводящий анкетирование или интервью.

Интерпретация (interpretatio) — истолкование, объяснение.

Интроспективная психология (от лат. introspekto — гляжу внутрь, всматриваюсь) — ряд направлений в психологии, использующих в качестве единственного метода изучения психики наблюдение субъекта за содержанием и актами собственного сознания.

Интроспекция (самонаблюдение) — наблюдение человека за внутренним планом собственной психической жизни, позволяющее фиксировать ее проявления (переживания, мысли, чувства и др.).

Исследование — процесс выработки новых знаний, один из видов.

Когнитивная психология - одно из направлений преимущественно американской психологии, возникшее в начале 60-х гг. как альтернатива бихевиоризму. Она реабилитировала понятие психики как предмета научного исследования, рассматривая все психические процессы как опосредованные познавательными (когнитивными) факторами. Современная Когнитивная психология состоит из 10 основных разделов: восприятие, распознавание образов, внимание, память, воображение, речь, психология развития, мышление и решение задач, человеческий интеллект, искусственный интеллект.

Наблюдение - целенаправленное, специальным образом организованное и фиксируемое восприятие исследуемого объекта. Наблюдение позволяет выявить психологические особенности ребенка, учителя или родителя в естественных для них условиях.

Неврозы — группа наиболее распространенных нервно-психических расстройств, психогенных по своей природе. В их основе лежит непродуктивно и нерационально разрешаемое противоречие между личностью и значимыми для нее сторонами действительности, сопровождаемое возникновением болезненно-тягостных переживаний

неудачи, неудовлетворения потребностей, недостижимости жизненных целей, невосполнимость потери.

Норма — установленная мера, средняя величина чего-нибудь.

Онтогенез (от греч. on, род. п. ontos — сущее, genesis — рождение, происхождение) — процесс развития индивидуального организма. В психологии онтогенез — формирование основных структур психики индивида в течение его жизни.

Педагогическая психология - отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса.

Педология (от греч. pals — дитя, logos — учение) — течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX—XX веков, обусловленное распространением эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Содержание педологии составила совокупность психических, анатомио-физиологических, биологических и социологических подходов к развитию ребенка.

Поведение – присущее живым существам взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью; целеориентированная активность живого организма, служащая для осуществления контакта с внешним миром.

Поведенческая психология (бихевиоризм) — направление в американской психологии XX века, отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды.

Подход – совокупность приемов, способов – в воздействии на нечто, в ведении дел, в изучении чего-либо

Постнатальный период - послеродовой период.

Проблематизация - мыслительная техника, состоящая в требовании объяснить, обосновать, что, почему и в связи с чем утверждает другой. За счет проблематизации резко повышаются продуктивность и качество суждений, формируются навыки поиска, проработки и построения оснований своих утверждений и действий.

Психика – системное свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении неотчуждаемой от него картины мира и саморегуляции на ее основе поведения и деятельности. Психика обеспечивает эффективное приспособление к среде.

Психоанализ (терапия психоаналитическая) – психологическое направление, основанное австрийским психиатром и психологом З. Фрейдом в конце XIX в. Первоначально сложился как метод лечения неврозов; затем превратился в общепсихологическую теорию, поместившую в центр внимания движущие силы душевной жизни, мотивы, влечения, смыслы; впоследствии стал одним из важных направлений философии XX в. Основан на идее о том, что поведение определяется не только и не столько сознанием, сколько бессознательным.

Психологическое знание - знание человека о себе как носителя особых психических свойств и характеристик, субъекте психической деятельности.

Психология – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности, основанная на явленности в самонаблюдении особых переживаний, не относимых к внешнему миру.

Пубертатный период — половозрелый, “возмужалый”; пубертатный период — период наступления половой зрелости.

Респондент — человек, отвечающий на вопросы.

Ретроспектива (от лат. retro — назад + spektare — смотреть) — взгляд в прошлое, обозрение того, что было в природе, познавательной деятельности. Характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью.

Рефлексия - является одним из механизмов понимания себя и своего бытия

Самонаблюдение - разновидностью наблюдения и предполагает изучение психики на основе наблюдения за собственными психическими явлениями.

Сенсорные эталоны – это выработанные человечеством представления об основных разновидностях свойств и отношений.

Социометрия - метод изучения особенностей межличностных отношений в малых группах. Он состоит в том, что основным измерительным приемом является вопрос, отвечая на который каждый член группы проявляет свое отношение к другим. Результаты заносятся на социограмму - график, на котором стрелками указаны выборы (отвержения) членов группы, либо в таблицу, в которой подсчитывается число выборов, полученное каждым членом группы.

Сублимация — отклонение энергии сексуальных влечений от их прямой цели получения удовольствия и продолжения рода и направление ее к несексуальным (социальным) целям.

Уровень актуального развития — уровень трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно.

Физиология — наука о жизнедеятельности организма, его клеток, органов, функциональных систем; совокупность жизненных процессов, происходящих в организме и его частях.

Филогенез — процесс возникновения, исторического развития (эволюции) психики и поведения животных; возникновения и эволюции форм сознания в ходе истории человечества.

Эдипов комплекс (у мальчиков), *комплекс Электры* (у девочек), процесс идентификации — атрибуты фаллической стадии психосексуального развития ребенка.

Эксперимент - метод сбора фактов в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений.

Эмпирическая психология (от греч. *empeiria* — опыт) — особая дисциплина, которая изучает конкретные явления психической жизни в отличие от рациональной психологии, выводящей явления из природы и сущности души.

Именной указатель

Аристотель (384-322 до н.э.) - древнегреческий философ, создатель психологической системы. Принципы и главные понятия этой системы изложены в трактате "О душе", ее важные положения содержатся в других сочинениях А. ("Этика", "Риторика", "Метафизика", "История животных"). В противовес представлениям о душе как особом начале А. учил, что душу живого тела отделить нельзя, поскольку она является его формой, способом его организации. Такой подход придавал психологии биологическую ориентацию. А. принадлежит разделение чувств на пять разрядов. А. приходит к мысли, что душа - "начало живых существ" (общее мнение древних) есть форма реализации способности к жизни живого тела: "Необходимо душу признать сущностью, своего рода формой естественного тела, потенциально одаренного жизнью...". "Правильно думают те, - указывает Аристотель, - кому представляется, что душа не может существовать без тела и не является телом". Аристотель не принимает также демокритовское учение об атомах души, толкающие другие атомы тела и тем самым перемещающие его (тело) в пространстве. Душа, согласно А., - целесообразно работающая органическая система. "Если бы глаз был живым существом, душой его было бы зрение". Аристотель окончательно покончил и с гилозоизмом - учением об одушевленности (жизненности) всех физических тел. В трактатах "О душе", "О частностях животных", в так называемых мелких психологических сочинениях ("О памяти", "О сновидениях" и др.) А. изложил систему психологических понятий, выработанных на основе объективных и генетических методов. Во всех случаях он рассматривал сложные и более высокие проявления жизненности как продукт многоступенчатого развития элементарных структур, доступных наблюдению и эмпирическому анализу. Лишь при объяснении высшего уровня умственной активности в учении ("О нусе") он покидал естественную почву и склонялся к дуализму.

Андреева Галина Михайловна (1924-2014) - выдающийся ученый и педагог, доктор философских наук, заслуженный деятель науки Российской Федерации, действительный член Российской академии образования, заслуженный профессор Московского университета, профессор кафедры социальной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова и основательница этой кафедры. За 60 лет плодотворной работы создала научную школу в социальной психологии, проводимые в ней исследования отличаются междисциплинарностью, глубиной методологического анализа и анализа социальных проблем.

Блонский Павел Петрович (1884— 1941) — отечественный психолог, рассматривал психологию как науку о поведении живых существ. Ему принадлежит ряд исследований по педологии. Выступал за комплексный подход к изучению ребенка, анализировал познавательные и волевые процессы с конкретной деятельностью ребенка в условиях обучения. Он сформулировал эйдетику (стадиальную) теорию памяти, согласно которой различные виды памяти - моторная, аффективная, образная и вербальная - описываются как этапы развития человека, его речи и мышления, изменения им окружающей действительности.

Бюллер Карл (1879—1963) — немецко-австрийский психолог. Разрабатывал методики экспериментального изучения мышления. Ряд его исследований посвящен проблемам теории и психологии языка и речи. Одной из важнейших работ Бюллера явилась его книга "Кризис психологии" (1927). В ней он выдвинул идею о том, что кризисное состояние современной ему психологической науки может быть преодолено за счет синтеза различных подходов - интроспективной концепции сознания, бихевиористской концепции поведения и учения о воплощении психики в продуктах культуры.

Валлон Анри (1879-1962) французский психолог, педагог, прогрессивный общественный деятель. Опираясь на патопсихологические (клинические) и экспериментальные данные, осмысленные в свете диалектико-материалистической философии, В. выдвинул ряд концепций, повлиявших на психологию не только во Франции, но и в других странах (Польша, Италия, Швейцария, Бельгия). Наибольшую известность приобрели его исследования

действий в связи с познанием ("От действия к мысли", 1942), а также предложенная им схема онтогенетических стадий в развитии эмоциональных и познавательных сфер личности.

Вундт Вильгельм (1832-1920) - немецкий психолог, физиолог, философ и языковед. Выдвинул план разработки физиологической психологии как особой науки, использующей метод лабораторного эксперимента для расчленения сознания на элементы и выяснения закономерной связи между ними ("Основания физиологической психологии", 1880-1881). Созданная Вундтом в 1879 г. первая в мире психологическая лаборатория стала международным центром экспериментальной психологии; в ней изучались ощущения, время реакции на различные раздражители, ассоциации, внимание, простейшие чувства человека. Предметом психологии Вундт считал непосредственный опыт - доступные самонаблюдению явления или факты сознания ("Введение в психологию", 1912). Согласно Вундту, высшие психические процессы (речь, мышление, воля) недоступны эксперименту, и потому они должны изучаться культурно-историческим методом. Вундт разделял идеи психофизического параллелизма. В области сознания, полагал он, действует особая психическая причинность, а поведение человека определяется апперцепцией (восприятием, требующим напряжения воли). Опыт психологического истолкования мифа, религии, искусства и других явлений культуры Вундт предпринял в "Психологии народов" (1900-1920).

Выготский Лев Семенович (1896-1934) отечественный психолог, выдающийся отечественный психолог. Разработал учение о развитии психических функций в процессе опосредованного общением освоения индивидом ценностей культуры. Культурные знания, прежде всего знаки языка, служат своего рода орудиями, оперируя которыми субъект воздействует на другого, формирует собственный внутренний мир, основными единицами которого являются значения (обобщения, когнитивные компоненты сознания) и смыслы (аффективно-мотивационные компоненты). Психические функции, данные природой ("натуральные"), преобразуются в функции высшего уровня развития ("культурные").

Гальперин Петр Яковлевич (1902-1988) отечественный психолог, автор концепции поэтапного формирования умственных действий. Трактует психические процессы как особый вид ориентировочной деятельности. Основные научные труды: Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959; Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". М., 1965; Экспериментальное исследование внимания. М., 1974 (в соавт.); Введение в психологию. М., 1976; Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978; Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985; Психология как объективная наука. М., 1998.

Гамезо Михаил Викторович (р.1915) - профессор, доктор психологических наук, является соавтором и редактором ряда учебников и учебно-методических пособий: "Курс психологии" (1967), "Контрольные работы по психологии" (три издания 1975- 1984), "Лабораторный практикум по общей психологии" (в трех выпусках 1982), "Возрастная и педагогическая психология" (1984), "Атлас по психологии" (совместно с И.А. Домашенко, 1986, является одним из основоположников нового направления психологической науки - психосемиотики, разработка которого направлена на выявление общих закономерностей переработки информации человеком, развития познавательной деятельности и мышления, в этом направлении определил методологические и теоретические положения, которые нашли свое отражение в целом ряде публикаций.

Гезелл Арнольд (1880—1961) - американский психолог. Окончил Висконсинский (1906) и Йельский (1915) университеты. Работал в Йельской психиатрической клинике (1911-48), с 1930 г. - ее директор. В 1950 г. на основе этой клиники создан Гезелловский институт детского развития (Нью-Хейвен), в котором изучается онтогенез психики в тесной связи с клиническими и педагогическими исследованиями. Гезелл разработал практическую систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста, которая базируется на систематических сравнительных исследованиях нормы и различных форм

патологии с применением кинофоторегистрации моторной активности, речи, приспособительных реакций и лично-социальных контактов ребенка. Ряд наблюдений проводился с использованием скрывающего наблюдателя стекла односторонней проницаемости ("зеркало Гезелла"). Данные наблюдений над детьми были сведены Гезеллом в таблицы, по которым вычислялся так называемый коэффициент развития (Development Quotient - DQ). Этот показатель получил распространение как мера умственных способностей детей. Однако таблицы Гезелла были созданы на основе ограниченной выборки (дети обеспеченных семей Новой Англии), поэтому коэффициент развития впоследствии был признан неудовлетворительным инструментом психодиагностики. Ввел в психологию метод лонгитюдного изучения психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста. С помощью близнецового метода изучал соотношение созревания и научения. Исследовал также зрительное восприятие и психическое развитие слепого ребенка. В клинической практике широко используется составленный Гезеллом "Атлас поведения младенца", содержащий 3200 фотографий, фиксирующих двигательную активность и социальное поведение ребенка от рождения до 2 лет.

Годфруа Жо - профессор, франко-канадский психолог с большим лекторским опытом. Приверженец динамичного, "коммуникационного" стиля в преподавании психологии, автор широко известного в России учебника «Что такое психология?» (в оригинале – «Пути психологии»).

Дарвин (Darwin) Чарльз Роберт (1809-1882) - английский естествоиспытатель, автор теории естественного отбора. Получил натуралистическое образование у ботаника Дж. Генсло и геолога А. Седжвика. С 1831 по 1836 г. занимался естественнонаучными исследованиями во время кругосветного плавания на корабле "Бигл". В 1859 г. опубликовал основное свое произведение "Происхождение видов путем естественного отбора". Исследования. В области психологии занимался проблемами инстинктивного поведения, онтогенеза поведения и сознания, приспособительной роли эмоциональных реакций (Выражение эмоций у животных и человека. 1872).

Запорожец Александр Владимирович (1905-1981) - психолог, действительный член АПН СССР (1968), д-р пед. наук (1959), проф. (1960). Окончил педагогический ф-т 2-го МГУ (1930). В 1929-31 гг. сотрудник АКВ им. Н. К. Крупской. С 1931 г. в Харькове в Психоневрологической академии; одновременно с 1933 г. - доцент, с 1938 г. - зав. кафедрой психологии педагогического ин-та. В 1941-43 гг. работал в экспериментальном госпитале восстановления движений при Ин-те психологии (Свердловская обл.). В 1943-60 гг. - доцент, проф. кафедры психологии МГУ; в 1944-60 гг. зав. лаб. психологии детей дошкольного возраста НИИ ОПП; организатор, с 1960 г. директор НИИ дошкольного воспитания. В 1965-67 гг. академик-секретарь отделения психологии и возрастной физиологии, в 1968-1981 гг. член Президиума АПН СССР. Разрабатывал вопросы общей и детской психологии, психологии сенсорных процессов и движения; внёс вклад в психологическую теорию деятельности. Вместе с учениками создал теорию сенсорного и умственного развития ребёнка, способствующую решению проблем воспитания и обучения дошкольников. Критиковал тенденцию к искусственному "подстёгиванию" умственного развития, преждевременному включению ребенка в сложные формы учебной деятельности. Ввёл в дошкольную педагогику понятие амплификации (обогащения) развития ребёнка за счёт оптимального использования специфически детских видов деятельности. В этой связи переход к школьному обучению детей с 6-летнего возраста воспринял критически, считая, что удлинение детства - величайшее завоевание человеческой цивилизации.

Леонтьев Алексей Николаевич (1903-1979) - выдающийся отечественный психолог. Разрабатывая в 20-х гг. совместно с Л.С. Выготским и А.Р. Лурия культурно-историческую теорию, провел цикл экспериментальных исследований, раскрывающих механизм формирования высших психических функций (произвольное внимание и память) как процесс "вращивания", интериоризации внешних форм орудийно опосредованных действий во

внутренние психические процессы ("Развитие памяти", 1931). Опираясь на идеи культурно-исторической теории", выдвинул и детально разработал общепсихологическую концепцию деятельности, являющуюся одним из влиятельных теоретических направлений в отечественной и мировой психологии. Содержание этой концепции связано с проведенным Л. анализом развития психики в фило- и онтогенезе, раскрывающим механизм происхождения сознания и его роли в регуляции деятельности человека ("Проблемы развития психики", 1959). На основе предложенной ученым схемы структуры деятельности (деятельность-действие-операция-психофизиологические функции), соотнесенной со структурой мотивационной сферы (мотив-цель-условие), изучался широкий круг психических явлений (восприятие, мышление, память, внимание и др.), среди которых особое внимание уделялось анализу сознания (выделение значения, смысла и "чувственной ткани" в качестве главных его компонентов) и личности (трактовка его базовой структуры как иерархии мотивационно-смысловых образований). Концепция деятельности Л. стимулировала рост многочисленных исследований в различных отраслях психологии (общей, детской, педагогической, медицинской, социальной и др.), в свою очередь обогащавших ее новыми данными. Дальнейшее развитие этой концепции, согласно Л., ориентировано на создание целостной системы психологии как "науки о порождении, функционировании и строении психического отражения реальности в процессах деятельности" ("Деятельность. Сознание. Личность", 1975). Дарвин Чарлз (1809—1882) — английский естествоиспытатель, создатель эволюционного учения о происхождении видов путем естественного отбора.

Лазурский Александр Федорович (1874—1917) — русский врач и психолог, придерживаясь естественнонаучной ориентации, разработал характерологию — психологическую концепцию индивидуальных различий, рассматривавшихся в тесной связи с деятельностью нервных центров.

Лисина Майя Ивановна (1929 - 1980), доктор психологических наук, профессор. Разрабатывала проблемы психологии младенческого возраста, изучала генезис общения у детей. Выделила специфические формы общения детей (ребенка) со взрослыми и разработала детальную периодизацию возрастного развития, установила, что каждая из форм общения характерна для определенной микрофазы психического развития и обуславливает возникновение конкретных психических преобразований новообразований. Лисина, одна из первых психологов, провела систематическое изучение мотивов и средств общения ребенка с первых дней его жизни. Согласно Лисиной, вступление в общение определяется потребностью в самопознании, которая удовлетворяется через познание других людей и с их помощью. Лисина сформулировала практические рекомендации по воспитанию младенца в семье и детских учреждений. Известны ее работы: "Общение и его влияние на развитие психики ребенка" (1974); "Генезис форм общения детей" (в кн. "Принципы развития в психологии", 1978); "Генетические проблемы в социальной психологии" (1985); "Проблемы онтогенеза общения" (1986).

Марцинковская Татьяна Давидовна (р. 1951) — доктор психологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета. Главный редактор журнала Психологические исследования. Работы посвящены истории психологии и развитию психологической методологии, специфическим особенностям российской психологии, а также проблемам социализации детей в контексте их национально-культурной принадлежности.

Павлов Иван Петрович (1849-1936) - великий русский ученый-физиолог, лауреат Нобелевской премии (1904).. Благодаря принципу сигнальности предвосхищается течение будущих событий и поведение организуется соответственно возможным благоприятным или неблагоприятным для организма ситуациям. Выводы Павлова о закономерностях образования условных рефлексов и сигнальной модификации поведения стали одним из истоков кибернетики. Определяя качественное различие между высшей нервной деятельностью человека и животных, Павлов выдвинул учение о двух сигнальных системах. Первые

(сенсорные) сигналы взаимодействуют со вторыми (речевыми). Благодаря слову как "сигналу сигналов" мозг отражает реальность в обобщенной форме, вследствие чего радикально изменяется характер регуляции поведения. Павлов разработал также учение о типах высшей нервной деятельности, о "динамическом стереотипе" как устойчивом комплексе реакций на раздражители и др. Создал международную научную школу. Работы ученого произвели коренные преобразования в физиологии, медицине и психологии, утвердив детерминистский и объективный подходы к исследованию поведения животных существ.

Пиаже Жан (1896 -1980) - швейцарский психолог. Выдвинул концепцию стадийного развития психики. В первых работах ("Речь и мышление ребенка", 1923) детально проанализировал качественную специфику детского мышления. Используя метод клинической беседы, выдвинул, опираясь на суждения ребенка, положение о том, что главной отличительной характеристикой его познавательной деятельности является эгоцентризм, в силу которого он смешивает субъективное и объективное, переносит свои внутренние побуждения на реальные связи вещей. В мышлении ребенка обнаруживаются и такие необходимые особенности, как магия (словам и жестам придается сила воздействия на внешние предметы), анимизм (эти предметы наделяются сознанием и волей), артифициализм (явления окружающего мира считаются изготовленными людьми для своих целей). Эти свойства мышления отражаются в эгоцентрической речи ребенка, выражающей "логику чувств" и не выполняющую коммуникативной функции. Эгоцентризм преодолевается благодаря социализации. В дальнейшем авторпересмотрел этот взгляд, разработав особую логическую систему, позволяющую описать развитие психики ребенка как трансформацию совершаемых им действий (операций). Из системы реальных внешних действий (сенсомоторный интеллект), которые координируются в целостные системы и превращаются в действия внутренние, возникает логико-математический строй человеческого познания. Для этого действия должны приобрести особые признаки и превратиться в операции. Сенсомоторная и дооперационная стадии сменяются операционной. Взаимозависимость операций, их обратимость (для каждой операции имеется противоположная либо обратная ей операция) создают устойчивые и вместе с тем подвижные целостные структуры. От стадии конкретных операций мышление переходит на стадию формально-логических операций, завершающуюся к 15 годам ("Психология интеллекта", 1946). Принципы операционной концепции интеллекта считал ключевыми для понимания эволюции мышления в различные исторические эпохи и для различных областей знания, исходя из этого положения, особое направление исследований, названное им генетической эпистемологией.

Роджэрс Карл Рэнсон (1902-1987) - американский психолог, один из лидеров гуманистической психологии. Фундаментальным компонентом структуры личности считал Я-концепцию, формирующуюся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей (прежде всего социальной) средой и являющуюся интегральным механизмом саморегуляции его поведения. Рассогласование между Я-концепцией и представлением об идеальном "Я", а также нарушение соответствия между непосредственным, реальным опытом и Я-концепцией (в частности, фрустрация, свойственная личности потребности в позитивном отношении к себе и самоуважении) вызывают попытки ограждения Я-концепции от угрозы дезорганизации путем ввода в действие механизмов психологической защиты, проявляющейся в виде либо перцептивного искажения (или селективности восприятия) опыта, либо его игнорирования, что, однако, не обеспечивает полной гармонизации личности, а в ряде случаев приводит к ее серьезной психической дезадаптации. Важнейшая характеристика психологически зрелой, "полностью функционирующей" личности - ее открытость для опыта, соответствие которого Я-концепции обеспечивается гибкостью, непрерывным изменением, совершенствованием человеческого Я. Разработанная система психотерапии, получившая название индерективной, центрированной на клиенте, призвана обеспечить устранение диссонанса между реальным опытом и Я-концепцией, способствуя достижению их соответствия. Доверительная обстановка беседы с психотерапевтом, эмпатия и искреннее выражение позитивного

отношения к клиенту ослабляют, а в дальнейшем нивелируют защитные механизмы, отгораживающие личность от реальности. Тем самым достигается возможность формирования у клиента "внутреннего локуса оценки", лежащего в основе самостоятельного осмысления и реконструкции им собственной Я-концепции в соответствии с реальным жизненным опытом ("Центрированная на клиенте терапия", 1954).

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889-1960) — выдающийся отечественный психолог и философ. Разработал деятельностный подход в философии, психологии и педагогике: человек и его психика формируются и проявляются в изначально практической деятельности и потому должны изучаться через их проявления в основных видах деятельности (в труде, познании, учении, игре и т.д.) ("Основы общей психологии", 1946). Основными особенностями деятельности считал: социальность-деятельность осуществляется только субъектом (человечеством, группой людей, личностью); деятельность как взаимодействие субъекта с объектом является содержательной, предметной, а не чисто символической и фиктивной; деятельность всегда творческая и самостоятельная. Деятельность определяется своим объектом не прямо, а лишь опосредованно через ее внутренние, специфические закономерности (через цели, мотивы и т.д.). Это частное проявление разработанного Р. всеобщего принципа детерминизма: внешние причины действуют только через внутренние условия того, на кого или на что эти внешние воздействия оказываются ("Бытие и сознание", 1957). С этих позиций Р. и его учениками создана теория мышления как деятельности и как процесса. При объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная система внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (педагогические и т.д.). В личности есть компоненты разной меры общности и устойчивости: например, существуют общие для всех свойства зрения, обусловленные распространением солнечных лучей на Земле, и, напротив, есть психические свойства людей, которые могут изменяться в зависимости от этапов социально-экономического развития общества (мотивация и др.). С учетом этого Р. разработал оригинальное понимание предмета общей, социальной и исторической психологии, раскрывающее взаимосвязь общечеловеческого и классового в психике людей.

Сеченов Иван Михайлович (1829 - 1905) - великий русский физиолог и психолог. Разработал естественнонаучную теорию психической регуляции поведения ("Рефлексы головного мозга", 1863). Опираясь на свои открытия в области физиологии нервной системы (прежде всего на открытие "центрального торможения" - тормозного влияния нервных центров), выдвинул положение о том, что все акты сознательной и бессознательной психической жизни по своей структуре рефлекторны. При этом рефлекс трактовался им не как механический ответ нервного центра на внешний стимул, а как согласование движения с выполняющим сигнальную роль чувствованием. В работах предвосхищалось понятие об обратной связи как обязательном регуляторе поведения, утверждался принцип саморегуляции и системы организации нервно-психической деятельности. Ученый обосновал новый подход к функциям органов чувств, согласно которому работа рецептора составляет лишь сигнальную половину целостного механизма (анализатора); другую половину образует работа мышц. Сигналы мышечного чувства служат источником информации о пространственно-временных свойствах среды, являются основой элементарных форм мышления, из которых в процессе онтогенеза возникают высшие формы познавательной активности (включая математическое и философское знание) ("Элементы мысли", 1878). Возникая во внешней деятельности, умственные операции благодаря механизму торможения преобразуются во внутриспсихические. Этот тип объяснения распространил на становление личности (человеческого Я). Ребенок, вырастая, интериоризирует образы людей, которые регулировали своими командами его действия в первую пору жизни. В соответствии с этими образами он строит представление о самом себе, как особом внутреннем центре активности. Подвергнув критике интроспекционизм, автор выдвинул программу построения новой психологии,

опирающейся на объективный метод и принцип развития психики в реальных жизненных встречах организма со средой.

Телов Борис Михайлович (1896-1965) - психолог, действительный член АПН РСФСР (1945), доктор педагогических наук (1940), профессор (1933), заслуженный деятель науки РСФСР (1957). Окончил историко-филологический факультет МГУ (1921). В 1921-33 гг. работал в научных учреждениях Красной Армии (Научно-испытательный институт маскировки и др.). С 1929 г. - в Психологическом институте в Москве (в 1933-35 и в 1945-52 - зам. директора). В 1949-65 гг. - гл. редактор журнала "Вопросы психологии". В 1964-65 гг. член Президиума АПН РСФСР. В ранний период творчества провел цикл исследований в области психологии восприятия. В дальнейшем занимался проблемами психологии индивидуальных различий. Разработал психологическую концепцию способностей и продемонстрировал способы их эмпирического анализа в конкретных видах человеческой деятельности ("Способности и одаренность", 1941; "Психология музыкальных способностей", 1940; "Ум полководца", 1943 и др.). Используя концепцию И.П. Павлова о типах высшей нервной деятельности, создал исследовательскую программу по изучению физиологических основ индивидуально-психологических различий человека, которая способствовала созданию нового междисциплинарного направления - дифференциальной психофизиологии ("Проблемы индивидуальных различий", 1961).

Термен Льюис (1877—1955) — американский психолог, профессор Станфордского университета. Основные работы Термена посвящены проблемам педагогической психологии, теории тестовых измерений, проблемам развития интеллекта ребенка, психологии пола и семейных отношений. Является разработчиком многих распространенных психодиагностических методик. Кроме широкоизвестной шкалы умственного развития создал групповой тест Станфорд-Бине (Terman Group Test, TGT); совместно с T.L.Kelly и G.M.Ruch - Станфордский тест достижений; совместно с Q. Mc. Nemer - тест умственных способностей; ряд модификаций TGT для Американской армии. Основные работы: "The Measurement of Intelligence" (1916) и др.

Торндайк Эдуард Ли (1874-1949), американский психолог и педагог. Первая работа Т. "Ум животных" (1898) явилась важной вехой на пути внедрения объективного метода в исследование процесса изучения. Помещая в "проблемные" ящики - экспериментальные устройства различной степени сложности - подопытных животных (кошек, собак, низших обезьян), Т. фиксировал характер их двигательных реакций, направленных на то, чтобы выйти из ящика и получить подкрепление рефлекса. Ход опытов и его результаты изображались графически в виде кривых, на которых отмечались повторные пробы и затраченное время. Характер кривой (названной им "кривой научения") дал Т. основание утверждать, что животное действует методом "проб, ошибок и случайного успеха". Весь процесс научения трактовался как простое установление связи между ситуациями и движениями. Т. внес существенный вклад в разработку проблемы навыков, сформулировал ряд законов научения ("закон упражнения", "закон эффекта", "закон готовности" и др.), носящих по его мнению, универсальный характер. Он отрицал качественное различие между навыками животных и человека. С механистиче-ски-биологизаторских позиций Т. разрабатывал проблемы поведенческой психологии. Ему принадлежит серия работ по психологии обучения арифметике, алгебре, языку, чтению. Для количественного определения уровня психического развития он разработал систему ментиметрических приемов (тестов). Впоследствии Т. внес ряд коррективов в модель научения, признал, в частности, значение сенсорного контроля для образования навыков. Вместе с тем, оставаясь верным принципу биологической предопределенности человеческого поведения, Т. защищал реакционные взгляды на умственное развитие человека. Исследования Т. дают основание утверждать, что он подготовил возникновение бихевиоризма.

Уотсон Джон Бродес (1878-1958), американский психолог, основоположник бихевиоризма. Выступая против взглядов на психологию как науку о непосредственно

переживаемых субъективных явлениях, предложил программу построения новой психологии, предметом которой считал поведение, а не сознание. Предпосылкой этого подхода явилось ложное положение о том, что сознание не может быть изучено объективно, т.к. оно якобы открыто только для "внутреннего зрения" (интроспекции). Из теории поведения исключались не только факты сознания, но и нейрофизио-логические процессы, поскольку они составляют предмет другой науки - нейрофизиологии головного мозга. "Старые" понятия об образах, мыслях, идеях, чувствах Уотсон предложил заменить понятиями о мышечных и секреторных реакциях. Эмоции отождествлялись им с реакциями внутренних органов, мышление человека - с работой голосовых мышц. Обучение происходит путем "обусловливания": мышечная реакция в результате повторных сочетаний связывается с определенным стимулом, который в дальнейшем начинает ее вызывать. У. использовал учение И.П.Павлова об условных рефlekсах, однако истолковал его чрезвычайно односторонне, игнорируя роль процессов и механизмов высшей нервной деятельности в регуляции поведения ("Обучение животных", 1903). По Уотсону законы приобретения опыта у животных и человека одни и те же, а сам опыт - биологическое приспособление, лишённое смысла и содержания. Работы Уотсона сыграли важную роль в борьбе против идеалистической интроспективной психологии. Они стимулировали разработку объективных методов изучения психики, в том числе детской. Однако ошибочность исходных методологических посылок - отрицание сознания как особой формы регуляции поведения, сведение поведения к внешним приспособительным актам, отождествление принципов жизнедеятельности человека и животных, игнорирование нейромеханизмов и др. - существенно ограничила позитивную ценность учения ученого и обусловила быстрый распад бихевиоризма.

Холл Гренвилл Стенли (1846—1924) — американский психолог, один из основоположников педологии, сторонник экспериментальной педагогики. С целью исследования детской психики Х. широко распространял вопросники, отвечая на которые дети должны были сообщать о своих чувствах (в частности, моральных и религиозных), о своем отношении к другим людям ("Юность", 1904). Методика вопросников встретила резкую критику, поскольку строилась на признании достоверности высказываний детей о самих себе. Впоследствии метод вопросников был заменен методом тестов. В объяснении психического развития ребенка опирался на биогенетический закон, на основе которого в детскую и педагогическую психологию вводился принцип рекапитуляции (сокращенного повторения основных этапов развития человечества). Формирование психики детей трактовалось как фатальный переход от одной фазы развития человеческого рода к другой. Например, характер детских игр объяснялся проявлением и "изживанием" охотничьих инстинктов первобытных людей, а игры подростка считались воспроизведением образа жизни воинствующих племен. Из применения биогенетического закона к психологии детей следовали глубоко реакционные выводы для педагогической практики, которые и сделал Х. Он настаивал, в частности, на том, что детям нужно предоставлять возможность проходить через анимистические, религиозные и др. стадии в своем развитии ("Проблемы воспитания", 1911). Биологизация сознания, игнорирование его социально-исторической детерминации и определяющей роли воспитания снижают научную ценность работ автора.

Эльконин Даниил Борисович (1904—1984) — отечественный психолог. Развивая положения культурно-исторической теории в решении широкого круга проблем детской психологии, выдвинул концепцию периодизации психического развития детей, основанную на понятии "ведущей деятельности". Предложил эффективный метод обучения ребенка чтению путем звукового анализа слова; провел психологический анализ игры, выявив ее роль в процессе развития ребенка.

Эриксон Эрик (1902—1994) — американский психолог. Первая и, возможно, самая известная книга Эриксона - *Детство и общество* (Childhood and Society, 1950). Эриксон подчеркивал большое значение юности и других периодов в жизни человека. С его точки зрения, жизненный цикл определяется последовательностью кризисов, которые разрешаются

и уступают место новым, благодаря чему индивид реализует свои возможности. Человек в любом возрасте может либо находиться в согласии с самим собой, либо его могут раздражать внутренние противоречия. Отвергая психологический детерминизм, Эриксон подчеркивал роль широкого спектра воздействий, которые определяют развитие не только в детстве, но и в юности, зрелости и старости. В книге Молодой Лютер (Young Man Luther, 1958) Эриксон развил свою теорию формирования тождества личности. В книге рассматривается концепция "моратория" - периода видимого бездействия или отстранения, поиска и размышлений, который у молодых людей предшествует свершениям периода зрелости. Эриксон рассматривает "кризис идентичности" Лютера и способ, каким Лютер преодолевает внутренние конфликты. Эриксон собрал свои эссе в книги Понимание и ответственность (Insight and Responsibility, 1964) и Идентичность: юность и кризис (Identity: Youth and Crisis, 1968). В 1969 опубликовал работу Истина Ганди (Gandhi's Truth) - исследование того, как один человек стал выразителем стремления к независимости целой нации. Работы Эриксона включают также сборники эссе Жизнь и исторический момент (Life and the Historical Moment, 1975), Завершенный жизненный цикл: обзор (The Life Cycle Completed: A Review, 1982) и Способ рассмотрения (A Way of Looking at Things, 1987) - избранные статьи 1930-1980-х годов.

Эльконин Даниил Борисович (1904-1984) - доктор психологических наук, профессор, выдающийся отечественный психолог, специалист в области детской психологии, автор теории периодизации психического развития. Наряду с концептуальной проработкой важнейших теоретико-методологических проблем детства, Эльконин целенаправленно работал над прикладными, психолого-дидактическими вопросами обучения и воспитания. Им опубликовано 10 монографий и сотни научных статей. Среди основных трудов Д. Б. Эльконина: "Детская психология", М., 1960; "Психология игры", М., 1978; "Избранные психологические труды", М., 1989.

ISBN 978-5-907091-31-3



9 785907 091313